



Daniela Dias **O *educuidar* na Creche e Jardim-de-Infância**

Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar
Relatório do Projecto de Investigação

Fevereiro de 2012

Orientador do trabalho:

Professor Doutor Augusto Luís de Brito Henriques Pinheiro

Resumo

O presente trabalho consiste num estudo de carácter transversal desenvolvido a partir das vivências ocorridas numa sala de Creche e noutra de Jardim-de-Infância no âmbito das Unidades Curriculares Estágio I e II, e tem como intenção a reflexão em torno da importância da acção pedagógica dos profissionais de educação, mais especificamente dos educadores de infância, ser fundada na relação entre as componentes de educar e cuidar, em ambas as valências (Creche e Jardim-de-Infância). Deste estudo resulta um conjunto de situações existentes à partida, que serão consideradas como situações-problema que giram em torno da desvalorização das práticas educativas do *educuidar* por ambas as profissionais que foram as educadoras cooperantes que acompanharam os meus estágios.

Serão estas situações indesejáveis que irão constituir a problemática do trabalho que se traduz na distância que existe entre a situação desfavorável, existente à partida em ambos os contextos/salas, e uma situação otimizada, onde o *educuidar* é tido em conta. Ao longo do trabalho irei relatar situações de tentativas de diminuição desta distância, com vista a aproximar a situação à partida de uma situação otimizada. Neste trabalho pretendo elevar a abrangência do termo *educuidar*, para isso baseei-me na perspectiva de *cuidado* desenvolvida por Martin Heidegger. Fundo o meu estudo nesta valorização do cuidado, pois o *cuidado* faz parte de qualquer momento da intervenção do educador.

Abstract

The current work represents a study of transversal character developed from experiences occurred in both a day care center and a Kindergarten, during internship. It's major goal is to reflect around the importance of pedagogical action concerning education professionals, more specifically childhood educators. From this study I found a series of situations that already existed, which will be considered like problems that are related with the desvalorization of educational practice from educare by both professionals that I had the opportunity to contact during all this process.

This undesirable situations will be the main problem of my work that consists in the distance between this situation, which exists in both the day care center and the kindergarten, and a more optimized situation, where educare has a role in it. Has this work is being develop, I will report all attempts to minimize this distance, and therefore getting closer to an optimized situation. In this work I intend to raise the scope of the term "educare". For that I based on the prespective of care giving by Heidegger, because caring is a part of every moment in a chillhood educators life.

“Uma criança difícil é uma criança infeliz. Ela está em guerra consigo mesma e, conseqüentemente, com o mundo interior”

(Neill, *in* Meirieu, 2002)

Índice

1. Introdução.....	8
2. Quadro teórico de referência	12
2.1. A concepção do <i>educuidar</i> (<i>educare</i>)	14
2.2. Conceito de Cuidado (<i>Sorge</i>).....	17
2.3. Os sentidos de cuidado: Uma perspectiva de Paul Ricoeur.....	19
2.4. O Cuidado na Educação.....	21
3. Metodologia.....	29
3.1. Paradigma Interpretativo <i>Versus</i> Paradigma Hipotético Dedutivo.....	31
3.2. Dispositivos e procedimentos de recolha e análise da informação	33
3.3. Descrição dos dispositivos e procedimentos de intervenção.....	37
3.4. Contextos Educativos	39
3.4.1. Contexto de Creche	39
3.4.2. Contexto de Jardim-de-Infância	42
4. Apresentação e Interpretação da Intervenção.....	45
4.1. Análise da intervenção dos profissionais das duas salas de estágio	47
4.1.1. Falhas empáticas nos momentos de cuidados	47
4.1.2. A Planificação e o <i>educuidar</i> que relação?	51
4.1.3 Falhas empáticas e o trabalho de equipa	56
4.2. Em busca de uma situação otimizada.....	60
4.2.1. Prática reflectida: ao encontro de uma prática valorativa do <i>educuidar</i>	60
4.2.2. Conflitos: O cuidado com o outro	66
4.2.3. Actividades e jogo simbólico: de “mãos dadas” com o <i>educuidar</i>	70
5. Considerações Finais.....	75
Referências Bibliográficas.....	81

ANEXOS	89
Anexo 1- Nota de Campo (Creche)	90
Anexo 2 - Nota de Campo (Creche)	92
Anexo 3 - Excerto do Dossier Pedagógico (Estágio I)	94
Anexo 4 - Excerto de reflexão cooperada (Estágio I)	96
Anexo 5 - Excerto de reflexão cooperada (Estágio I)	99
Anexo 6 - Nota de Campo (Creche)	101
Anexo 7 - Nota de Campo (Creche)	103
Anexo 8 - Excerto do Dossier Pedagógico (Estágio I)	105
Anexo 9 - Notas de Campo (Jardim-de-Infância)	109
Anexo 10 - Nota de Campo (Jardim-de-Infância)	112
Anexo 11 - Exerto de reflexão cooperada (Estágio II)	114
Anexo 12 - Nota de Campo (Jardim-de-Infância)	116
Anexo 13 - Nota de Campo (Jardim-de-Infância)	118
Anexo 14 - Excerto do Dossier Pedagógico (Estágio II)	120
Anexo 15 - Excerto do Dossier Pedagógico (Estágio II)	129
Anexo 16 - Notas de Campo (Jardim-de-Infância)	132

1. Introdução

O presente Projecto Final de Curso apresenta uma reflexão crítica em torno do tema “O *Educar* na Creche e Jardim-de-Infância”, e foi desenvolvido nas salas nas quais tive a oportunidade de estagiar, no âmbito das Unidades Curriculares de Estágio I e Estágio II. No primeiro semestre estagiei numa sala de Creche, que ao longo do trabalho designarei como Sala Parque, enquanto que no segundo semestre integrei a equipa de uma sala de Jardim-de-Infância, aqui designada por Sala Amarela.

Com este tema, pretendo reflectir acerca da importância da acção pedagógica dos educadores ser fundada na fusão das componentes educar e cuidar quer na Creche, quer no Jardim-de-Infância. Como tal, esta é uma temática transversal com características específicas, dos dois contextos. Por esse motivo, deparei-me com diversas situações problema em ambas as salas de estágio. Assim sendo, não poderei resumir a presente investigação apenas numa situação problema, uma vez que este projecto resulta de um conjunto de situações-problema em torno da tendência para a desvalorização do processo do *educar* na gestão curricular das educadoras. Assim, este conjunto de situações-problema constituem a problemática do trabalho, que se traduz na distância que separa as situações que encontrei nos dois contextos de estágio e a situação optimizada a construir no futuro, onde o *educar* seria tido em conta. Desta forma a resolução parcial do problema visaria diminuir a distância entre essas duas situações. Apesar da minha condição de estagiária e das limitações de intervenção e de tempo que decorrem dessa condição, considero que fiz o que estava ao meu alcance para encurtar essa distância.

As razões que me levaram a escolher este tema estiveram, em grande parte, relacionadas com acontecimentos indesejáveis que vivenciei no decorrer do estágio no âmbito da Unidade Curricular Estágio I. Acontecimentos esses, relacionados com o facto da educadora cooperante dar maior importância à realização de actividades, ficando muitas vezes esquecido o tempo de cuidados. As minhas expectativas relativamente ao Jardim de Infância conduziam-me a supor que esta centralidade das actividades, remetendo para a periferia o cuidar se torna tendencial e progressivamente mais acentuada. No entanto, na educação de infância, seja em Creche ou em Jardim-de-Infância, deve ser dado grande enfoque aos tempos de cuidados; estes momentos devem ser privilegiados para a relação pedagógica, como refere Cristina Figueira “momentos de trocas intensas e de aprendizagem e em que a independência e a autonomia se podem exercer” (1998: 69). Durante o estágio, realizado em creche pude observar, que estes momentos de

cuidados, eram colocados em segundo plano, confiados às auxiliares que os executavam muito rapidamente, descuidando a relação pedagógica dos mesmos, o *educuidar*.

A intervenção educativa de um educador de infância funda-se essencialmente na relação pedagógica do *educuidar*, isto porque existe uma ligação entre cuidados e educação; segundo estas perspectivas, a preocupação do educador deve ser a organização das rotinas de cuidados (Oliveira-Formosinho, 2000). Como tal, o educador deve estar especialmente atento ao *educuidar*, à relação pedagógica.

Salientar é o facto de considerar que o termo *educuidar* tem uma abrangência muito maior do que a que tradicionalmente lhe é conferida, isto porque o cuidado faz parte de qualquer momento da intervenção do educador, enquanto profissional de educação. Como tal, ao longo do trabalho baseei-me na perspectiva de *cuidado* conferida por Heidegger.

Durante o tempo de estágio no segundo semestre pude observar que os cuidados eram outros, diferentes, mas não significava que a educadora não fosse empática com as crianças, verifiquei grande empatia, o que fez com que me interessasse pela vertente do cuidado, que está para lá dos simples cuidados corporais.

Desta forma, o projecto divide-se em cinco capítulos fundamentais: 1. *Introdução*; 2. *Quadro Teórico de Referência*; 3. *Metodologia*; 4. *Apresentação e Interpretação da Intervenção*; 5. *Considerações Finais*. Dentro dos quais, três, estão divididos por vários pontos, antecidos por uma pequena introdução que explicita a organização desse mesmo capítulo. No caso do Capítulo II, *Quadro Teórico de Referência*, farei a introdução teórica à temática a que o meu trabalho se propõe reflectir, para isso dividi o capítulo em quatro pontos: «A concepção do *educuidar* (*educare*)», no qual relato quem fundou o conceito e em que contexto surge; «Conceito de Cuidado (*Sorge*)», no qual desenvolvo o significado do conceito de *cuidado*; «Os sentidos de Cuidado: uma perspectiva de Ricoeur», onde irei desenvolver alguns conceitos que surgem associados ao conceito de *cuidado*; «O Cuidado na Educação», no qual irei afunilar o conceito para a educação, mais especificamente à Educação de Infância.

No Capítulo III, *Metodologia*, farei referência à forma como desenvolvi o projecto, será onde descreverei que procedimentos utilizei e de que forma. Para isso tive necessidade de dividi-lo em quatro pontos, que surgem na seguinte ordem: «Contextos educativos»;

«Paradigma Interpretativo *Versus* Paradigma Hipotético Dedutivo»; «Dispositivos e procedimentos de recolha e análise de informação»; «Descrição e análise dos dispositivos e procedimentos de intervenção». O primeiro ponto destina-se à descrição dos dois contextos de estágio e das salas nas quais o desenvolvi. O ponto segundo, refere-se ao paradigma de investigação utilizado, no qual justifico os motivos da minha escolha. Será, no ponto três, que descreverei quais os dispositivos de recolha e de análise de informação utilizados nesta investigação. Em último lugar, no ponto quatro, descreverei quais as vertentes de intervenção possíveis de utilizar num trabalho de investigação desta natureza.

O Capítulo IV, *Apresentação e Interpretação da Intervenção*, destina-se à descrição daquilo que vi fazer, e aquilo que fiz relativamente à temática, neste caso ao *educuidar*. Então dividi-o em dois pontos: «Análise da intervenção dos profissionais das duas salas de estágio»; «Em busca de uma situação optimizada». No primeiro ponto, descrevo e reflecto acerca das atitudes dos vários profissionais, em ambas as salas onde tive a oportunidade de estagiar. O ponto segundo destina-se à minha intervenção perante as situações vividas e observadas, relatadas no ponto anterior.

Por fim apresentarei a conclusão da investigação numa secção designada por *Considerações Finais*, a qual será um resumo de todo o trabalho desenvolvido, e de que forma no futuro o poderei aplicar.

2. Quadro teórico de referência

O presente projecto tem por objectivo compreender o *educuidar* na creche a jardim-de-infância, tornando-se necessário situar o aparecimento e o significado do próprio conceito. Em consequência este capítulo do trabalho, encontra-se dividido em quatro subtítulos, como forma de organização e de sistematização das ideias que pretendo apresentar. Assim, os subtítulos designam-se: **2.1. A concepção do educuidar (*educare*)**, no qual farei referência à origem do conceito *educare*, mais especificamente, qual a intenção de Bettye Caldwell em criar esta nova designação; no subcapítulo **2.2. Conceito de Cuidado (*Sorge*)** considereei pertinente explorar um pouco o conceito de cuidado, na perspectiva de Heidegger; o subcapítulo **2.3. Os sentidos de cuidado: uma perspectiva de Ricoeur** expressa aos vários conceitos que andam a par com o conceito de *cuidado*; e no último subcapítulo **2.4. O Cuidado na Educação** irei referir de que forma o cuidado e a educação se aplicam na intervenção educativa do educador (profissional da relação pedagógica), afunilando esta reflexão para a educação de infância.

2.1. A concepção do *educuidar* (*educare*)

Ao longo dos anos, Bettye Caldwell procurou um conceito, cuja delimitação semântica fosse específica e clara, para designar uma rede de serviços prestados às crianças de tenra idade. Uma nova denominação que segundo a autora “melhor transmita a natureza e a importância da sua função e que, para além disso se faça tudo o que for necessário para melhorar a qualidade do serviço” (Caldwell, 2005:269). Dessa procura resultou o conceito *educare*, com a sua tradução para português, *educuidar*.

O facto de existirem várias designações para os serviços prestados na primeira infância, faz com que sejam apontados diversos tipos de programas oferecidos às crianças nesta faixa etária. Contudo, Bettye Caldwell, tinha a convicção de que na primeira infância não existem vários programas, mas apenas um único tipo de programa. Por esse motivo, a autora, considera que “precisamos de uma nova denominação que englobe tudo o que temos para oferecer” (2005:270). Segundo a mesma autora a variedade semântica que existe para designar os serviços oferecidos à primeira infância “impede a assimilação interna de um conceito claro sobre a natureza essencial do serviço que apresentamos” (2005:270).

Perante este facto, a autora considerou necessário criar um conceito que englobasse os aspectos mais importantes da área da educação de infância: o cuidar e o educar, cuja fusão resultou, como já referi, no conceito *educare*, definido pela autora do seguinte modo:

“(...) em três curtas sílabas, a ideia de que todos os programas de educação da primeira infância devem oferecer componentes dos dois serviços anteriormente conceptualizados como sendo separados e distintos. Não se pode educar sem prestar cuidados e protecção, e não se pode prestar cuidados correctos e protecção durante os importantíssimos primeiros anos de vida – ou mesmo durante todos os anos – sem, ao mesmo tempo educar.”
(Bettye Caldwell, 2005:271-272).

Para a autora este não é apenas um novo termo, mas antes um novo serviço; para ela “quando só existirem programas para a infância que proporcionem, ao mesmo tempo, as componentes de educação e de cuidados, ou seja, o serviço integrado do *educare*, tal

será óptimo para as crianças” (Bettye Caldwell, 2005:272). Com esta designação, a autora, pretendeu erradicar a ideia de que os serviços prestados para a primeira infância necessitam apenas de uma componente de guarda, onde os cuidados higienistas e puericultores são soberanos, pretendendo antes, interligar a componente de cuidados e protecção com a componente de serviço ligada à educação e ao desenvolvimento.

Este conceito, *educare*, tem em vista a forma holística que caracteriza o desenvolvimento da criança. Segundo Júlia Oliveira-Formosinho esse desenvolvimento holístico da criança implica que “a educadora de infância desempenhe uma enorme diversidade de tarefas e tenha um papel abrangente com fronteiras pouco definidas” (2000:158). Essa diversidade de tarefas vai desde o cuidado, até à educação “entendida como socialização, como desenvolvimento, como aprendizagem” (Oliveira-Formosinho 2000:158). Assim, torna-se possível ter em consideração o desenvolvimento integral da criança, o que permite considerá-la em todas as suas dimensões, tanto nas necessidades físicas como sociais, ou seja, educá-la e cuidá-la. Para a autora, o desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais (que envolvem a dimensão afectiva), como dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo (como a qualidade da alimentação e higiene e os cuidados com a saúde), e devida quanto à forma como esses cuidados são oferecidos, assim como as oportunidades de acesso a conhecimentos variados fornecidas às crianças.

Apesar do conceito *educare* ter surgido inicialmente para a primeira infância, Bettye Caldwell, na sua teoria já deu umas pequenas indicações relativas à abrangência, ou seja, “(...)todos os anos” (2005:272). Na realidade, o conceito *educuidar*¹ aplica-se em todos os níveis de ensino, desde a Creche até ao Ensino Superior, apenas as modalidades de intervenção do *cuidar* vão sendo diferentes ao longo dos vários níveis do sistema educativo.

Salienta-se que este conceito surge para a primeira infância numa tentativa de valorização neste nível do sistema educativo dos cuidados prestados às faixas etárias dos 0 aos 3 anos que têm sido desvalorizadas, restringindo-se aos cuidados puericultores e higienistas. Trata-se, assim, de valorizar esta resposta educativa, numa tentativa de contrariar a ideia das instituições, com especial destaque para a Creche, que foram

¹ Daqui em diante, no decorrer do texto, irei referir-me apenas ao neologismo português da palavra *educare*.

tradicionalmente concebidas como simples locais de guarda, substitutos da instituição familiar. Estas representações das funções da Creche, assentam em representações desvalorizadas das crianças (em especial em idade de Creche), que são caracterizadas de forma deficitária, pelo facto de as crianças “não falarem”. Isto significa que não é compreendida a importância dos cuidados e das atitudes do adulto, sob o ponto de vista educativo, e que a intervenção educativa em Creche é tão importante como aquela que se faz junto das crianças ao longo de todo o seu percurso académico.

Com esta nova designação, Bettye Caldwell, quis valorizar os cuidados quotidianos na Educação, atribuindo-lhes uma intencionalidade pedagógica. No mesmo sentido Lily Manni e Malou Carels valorizaram também os cuidados quotidianos, ao referirem que estes se tornam “momentos privilegiados do contacto e das interações individuais, e espaço-tempo para elaborar uma relação significativa” (1998:54). Acrescentam que “conferir valor aos cuidados quotidianos, fazer desses momentos a ocasião privilegiada da interação adulto-criança constitui uma verdadeira revolução na concepção da prática de acolhimento das crianças na creche” (1998:54). Dar visibilidade e valor aos momentos de cuidados, é então “colocar a relação no centro da vida da criança, do trabalho da educadora, do funcionamento da instituição” (1998:56). As autoras vêem no momento dos cuidados quotidianos uma forma de desenvolver a relação pedagógica entre educador-criança, numa tentativa de promover o desenvolvimento da criança na sua relação com o mundo. Todavia, este tipo de trabalho, centrado na criança, é complexo uma vez que implica “conceber um desenvolvimento do dia-a-dia centrado nas crianças [o que] modifica a organização e os modos habituais de funcionamento [das instituições]” (1998:57).

2.2. Conceito de Cuidado (Sorge)

Apesar de Bettye Caldwell ter restringido o conceito de *cuidado*, aos cuidados de saúde, existem outros autores que fundamentam este conceito, reflectindo acerca da sua importância. A valorização desse conceito foi feita no seio da filosofia dita continental, no século XX.

A razão da existência humana é um dos principais problemas da filosofia, que para Heidegger tem origem na noção da filosofia do *cuidado*. A dedicação de Heidegger a este tema tornou-o conhecido como sendo “o filósofo do cuidado” (Boof, 1999, in Kahlmeyer-Mertens, 2008: 213). Assim, o conceito de *cuidado* ganha importância na tentativa de pensar o homem e a sua relação com o mundo e com os outros (Kahlmeyer-Mertens, 2008). O *cuidado* é um conceito que está apenas relacionado com a existência humana, isto porque o ser humano é o único ser que se empenha em compreender o seu *ser* e o *ser* das coisas em geral, e em educação pretende preparar o indivíduo para o mundo, e para a compreensão da sua própria existência, ou seja, do seu verdadeiro *ser* (Kahlmeyer-Mertens, 2008).

O conceito de *Cuidado (Sorge)* é explicado como o ser da existência, o qual Heidegger definiu por *Dasein (ser-aí)*, que significa entre outros aspectos que os humanos surgem como construtores do seu próprio destino (Marta Nörnberg, 2007). Este conceito (*Dasein*) evoca a constituição do *ser* da pessoa, a compreensão do modo de existir humano. Segundo Marta Nörnberg, “*Da* significa abertura de um *ente* (o ente humano) para o *ser (Sein)*” (2007:3), isto significa que “através do *ente* (a pessoa), abre-se o *ser* (a compreensão ontológica da existência)” (2007:3-4)). É a partir do *ser-aí* que a pessoa constrói o seu modo de ser, a sua existência, o próprio sentido. Para compreender o modo de existir humano, é necessário compreender o mundo (não o mundo físico, mas o que está em nosso redor), a maneira como cada pessoa se relaciona com ele e ainda a forma como experiencia as coisas vividas nele, ou seja, a forma de estar no mundo (*ser-aí-no-mundo*), é condicionada pela forma como se relaciona (*ser-com*). O *ser-aí-no-mundo* (ser junto ao mundo) através da interacção com o *outro* (o *ser-com*) possibilita a compreensão de *si* mesmo. Ao mesmo tempo, através da compreensão de nós próprios poderemos compreender o mundo, ou seja, o *outro*.

Para Heidegger as maneiras de estar no mundo surgem como derivações do *cuidado* (Kahlmeyer-Mertens, 2008), que são elas: a Ocupação (*Besorge*) “no sentido de um uso das coisas no cotidiano e das tarefas mais diversas possíveis junto a estas” (Kahlmeyer-Mertens, 2008: 216), como por exemplo a alimentação e os cuidados de higiene exercidos e uma criança; e a Preocupação (*Fürsorge*), ou seja, “o comportamento com o outro ou, ainda, para o outro” em que se funda a “constituição do *ser-aí* como *ser-com*” (Kahlmeyer-Mertens, 2008: 216).

Ainda assim, *Cuidado* não se reduz apenas à ocupação nem à preocupação. Estes dois conceitos fazem apenas parte do *cuidado*, que é o modo de *ser no mundo*, a maneira como experiencio as coisas no mundo. Segundo Marta Nörnberg “a partir do cuidado, é possível aproximar-se de uma compreensão acerca do modo como se organiza e vive o ser humano” (2007:4).

2.3. Os sentidos de cuidado: Uma perspectiva de Paul Ricoeur

Aliado ao conceito de cuidado, surgem entre outros, os conceitos de solicitude, alteridade, *reconhecimento*.

Paul Ricoeur reflectiu, também, em várias das suas obras, o conceito de cuidado. Constança Cesar interpretou-o referindo que para Ricoeur, o cuidado é a “afirmação do amor como atenção a si e ao outro, e a valorização da justiça” (2008:1), é a “estima de si e a estima do outro, *reconhecimento* e atenção ao outro” (2008:4), surgindo em várias das suas obras o respeito, a solicitude e o *reconhecimento*, como sentidos do cuidado, que devem interligam-se entre si. Paul Ricoeur sintetiza a vida ética da seguinte forma “Viver a vida boa, com e para os outros, em instituições justas” (1990, *in* Cesar, 2008:4), a partir desta afirmação surge a reflexão em torno da noção de alteridade e solicitude e esta última noção “expressa, no plano das relações interpessoais, a estima do outro, enquanto distinto de nós” (Cesar, 2008:4). A autora acrescenta que “a estima de si é o fundamento da busca da vida boa, do bem-viver, a estima do outro, da busca da justiça, da amizade, da reciprocidade, da superação da violência. É *reconhecimento* do carácter insubstituível do outro enquanto pessoa.” (Cesar, 2008:4). Paul Ricoeur descreve a solicitude como sendo “uma união íntima entre a visão ética e a carga afetiva dos sentimentos” e acrescenta que “Isso que o sofrimento do outro, tanto quanto injunção moral que provém do outro, desvenda no si são sentimentos espontaneamente dirigidos ao outro” (*in* Meirieu, 2002:70). Ainda acerca do conceito de solicitude, Meirieu sugere que este “se insere em um fundo de inquietude (...) manifesta-se pela preocupação assumida pelo futuro do outro tanto quanto pela vontade de estimulá-lo a agir ele mesmo, a se pôr em movimento e a decidir sua própria trajetória” (2002:70). Para Meirieu a «solicitude pedagógica», “é a expressão do fato de que a preocupação consigo e a preocupação com o outro estão sempre estranhamente misturadas, indissociáveis, em um tormento que permite entabular, exatamente por sua complexidade, uma história surpreendente e singular com outros seres humanos que se pretende, dessa maneira, educar e salvar da ignorância e da infelicidade” (Meirieu, 2002:73).

A *solicitude* é um dos conceitos aliados ao *cuidado*. Neste caso, é a capacidade de sermos empáticos com o outro, percebendo-o genuinamente através do nosso próprio ser, querendo ajudá-lo a alcançar algo melhor. Desta forma, vinculada á solicitude está a

similitude, visto que esta é “o fruto do intercâmbio entre estima de si e solicitude em relação ao outro” (Ricoeur, 1990, *in* Cesar, 2008:4), o que consiste num paradoxo que Ricoeur enuncia da seguinte forma: “estima do *outro como um si-mesmo* e a estima de *si-mesmo como um outro*” (Ricoeur, 1990, *in* Cesar, 2008:4).

O *reconhecimento* é para Paul Ricoeur um outro sentido de *cuidado*. Representando o *reconhecimento* de *si* e o *reconhecimento* do *outro*. O primeiro, é a consciência das suas capacidades, mantendo-se fiel a si próprio. Enquanto o *reconhecimento* do *outro* é a “superação da radical dissimetria entre si e o outro, é percorrer o caminho que conduz da dissimetria à reciprocidade” (Cesar, 2008:6). No fundo, é passar do desconhecimento para o *reconhecimento*, tendo consciência das minhas capacidades, da minha pessoa, de quem sou, para poder conhecer/reconhecer o outro enquanto pessoa distinta de mim.

Marcondes Cesar, refere o *cuidado* da seguinte forma: “cuidar é respeitar, estimar, ter solicitude, reconhecer o valor da pessoa humana em si e no outro, superar o ódio, o conflito, o desconhecimento, pela afirmação do amor e da justiça como condições de realização de nossa humanidade.” (Cesar, 2008:7).

2.4. O Cuidado na Educação

Segundo Kahlmeyer-Mertens “uma filosofia da educação que parte da consideração do cuidado” (2008: 219), terá implicações na relação entre docente/discente que, segundo a interpretação de Kahlmeyer-Mertens de Heidegger descreve como sendo uma “relação na qual a preocupação pelo outro (...) proporciona oportunidades de conduzi-lo às possibilidades de sua realização própria” (Kahlmeyer-Mertens, 2008: 220). Isto significa que na relação docente/discente, o docente não será aquele que se antecipa ao discente e que o educaria da forma que considerasse adequada; ao invés disso, o docente “estaria preocupado com o necessário para que o discente se descobrisse livre a um sentido próprio a si” (Kahlmeyer-Mertens, 2008: 220). Segundo palavras do mesmo autor:

“o docente, então, passa a não ser mais o repetidor de lições ou o instrutor de matérias, mas quem cria ao discente a oportunidade de um encontro consigo mesmo, que promova as possibilidades deste se educar, isto é, expor-a-si mesmo e descobrir para si uma possibilidade capaz de libertá-lo para a significação necessária a uma existência singular” (2008: 220).

Numa educação em que o discente tem oportunidade de uma escolha individual por si próprio, o docente tem a tarefa de convocar “o discente a conhecer-se a si mesmo, de oportunizar um encontro com essa possibilidade” (Kahlmeyer-Mertens, 2008: 221), tornando os discentes em “cidadãos reflexivos, autónomos e participativos” (Kahlmeyer-Mertens, 2008: 221). Assim, constitui-se entre discente e docente uma relação de *empowerment*, na qual existe um “autêntico *reconhecimento* e acolhimento do outro na sua liberdade, dignidade e diferença (...) bem como de respeito pelas suas fragilidades e valorização das suas potencialidades” (Perdigão, 2003: 489). Pretende-se uma educação cooperada, onde as crianças participem na acção educativa, sobre essa participação Folque refere-se da seguinte forma:

“a participação activa em momentos de planeamento e avaliação são excelentes oportunidades de reflexão sobre a acção desenvolvida, ou que se planifica desenvolver. Esta reflexão ajuda a criança a tomar consciência do processo vivido e a ser progressivamente mais capaz de se apropriar dele. Quando a criança em tempo de planeamento é convidada a participar na

tomada de decisões, ela é levada a pensar, a analisar as condições do ambiente, a analisar os seus próprios desejos e intenções, assim como as do grupo. Esta conjugação de pontos de vista desafia o seu pensamento, por vezes demasiado auto centrado.” (Folque, 2001, in Sampaio, 2009:8).

Uma gestão curricular partilhada com as crianças, onde as suas opiniões são tidas em conta, possibilita uma programação de aprendizagens que permite às crianças tomarem consciência das suas necessidades e das necessidades do *outro*.

A possibilidade de implementar uma prática educativa que relativize o poder disciplinar, autoritarista, permitindo o diálogo, o saber de alteridade e de interioridade, que nos levem a questionar de que forma a educação pode contribuir para que o ser humano não se destrua, e que pelo contrário, se estruture o mais completamente possível, permite o desenvolvimento de cidadãos solidários e cooperativos, conscientes da sua cidadania no mundo e com o mundo, dando prioridade ao social sobre o individual (Messer, 2006), capazes de lidar com a complexidade da vida.

Perante isto, o educador (enquanto profissional da relação pedagógica) não é visto apenas como um tutor que instrui saberes, é sobretudo concebido como “aquele que acompanha o processo” (Kahlmeyer-Mertens, 2008: 221). Neste sentido, a ética do cuidado deve estar na base da prática profissional do educador. Isto significa que a prática profissional “se deve perfilar tendo em consideração o respeito pela natureza humana” (Perdigão, 2003: 486). Assim, com a ética do cuidado, o mais importante reside no “respeito incondicional pelo outro, na sua liberdade, dignidade e diferença” (Perdigão, 2003: 487). Através dela é feita “a valorização dialógica do outro na sua liberdade nomeando-o, escutando-o e dando-lhe a palavra” (Perdigão, 2003: 487). Isso só é possível se os humanos aprenderem a “«arranjar o coração» pelo(s) outro(s), mesmo que isso corresponda ao confronto com dúvidas e dificuldades subjacentes aos dilemas” (Perdigão, 2003: 495) profissionais e pessoais. Daqui decorre que só poderemos reconhecer e compreender o outro, se nos conhecermos e nos compreendermos a nós próprios. Por sua vez, só nos podemos compreender a nós próprios caso consigamos compreender o outro. A ética do cuidado propõe-nos que olhemos de forma diferente para o outro, “pois para compreendermos a singularidade de cada ser é necessário conhecermos a sua formação enquanto pessoa, através de processos que lhes constroem a subjectividade” (Messer, 2006: 3). A base do cuidado humano é compreender a forma como se pode ajudar o outro a desenvolver-se como ser

humano, ou seja, o cuidado é um acto em relação ao outro e a si próprio. Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com a sua singularidade, ser solidário com as suas necessidades, confiando nas suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado (RCNEI, 1998).

Em Educação de Infância, para além dos cuidados do corpo, aqueles que preservam a vida orgânica, é estritamente necessário que tenham em conta as necessidades afectivas das crianças, pois estas “são também a base para o desenvolvimento infantil” (RCNEI, 1998: 25). São esses momentos de cuidados quotidianos privilegiados para o contacto, bem como para as interacções individuais, e são momentos cujo tempo torna-se privilegiado para a construção da relação pedagógica. Como tal, devem ter lugar de destaque na prática pedagógica do educador. Este frente-a-frente para além de promover um diálogo entre adulto-criança, também, como referem Carels e Manni:

“confronta directamente o adulto com as emoções, os desejos e as dificuldades da criança. Nesta situação de diálogo, a criança exprime-se mais abertamente e a educadora fica perante suas manifestações; nesse frente-a-frente a educadora dificilmente pode escapar a essas manifestações e é obrigada a implicar toda a sua pessoa nesta troca: a educadora deixa de ser uma animadora que organiza actividades e que as gere através das regras e das rotinas; a educadora passa a ser um ser humano face a outro ser humano que é necessário ajudar a crescer.” (Carels e Manni, 1998:56).

O estabelecimento de um diálogo com as crianças e ver o efeito do mesmo na relação da criança com pares e outros adultos, tornando-se gradualmente mais capazes é para os educadores “uma verdadeira valorização profissional” (Carels e Manni, 1998:56). Isto porque têm “a possibilidade em se centrarem nas crianças e não nas tarefas, poderem consagrar tempo a cada criança, é sem dúvida o modo de as educadoras encontrarem o verdadeiro sentido da profissão” (Carels e Manni, 1998:56).

Para além da dimensão afectiva e relacional do cuidado, é preciso que o educador possa ajudar a criança a identificar as suas necessidades entendendo-as de forma adequada. Assim, “cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades” (RCNEI, 1998:25). Isto inclui interessar-se pelo que a criança sente, pensa, pelo que sabe sobre si e sobre o mundo,

visando à ampliação deste conhecimento, que aos poucos a tornarão mais independente e autónoma. Ou seja, que a criança se desenvolva globalmente não ponto os saberes didácticas em destaque em detrimento da vertente social, afectiva e relacional, pois tal como refere Zabalza (1987):

“a globalidade da criança reflecte a forma holística pela qual a criança aprende e se desenvolve. É toda a criança que vai desenvolvendo o afecto, o social e o cognitivo; é um todo integrado com uma dinâmica intensa em que o eixo fundamental de vertebração das sucessivas experiências; é o Eu e as relações que, numa relação bipolar de ida e volta, de influenciar e ser influenciado, a partir dele se estabelecem com a realidade ambiental” (in Oliveira-Formosinho, 2000:154-155).

Nesta perspectiva “(...) as actividades didácticas na educação infantil não podem ser entendidas nem executadas separadamente do âmbito mais geral da identidade do sujeito.” (Zabalza, 1992:15). O que significa que o desenvolvimento curricular deverá ter uma perspectiva de modelo integrador e globalizante tendo em consideração a forma holística pela qual a criança se desenvolve. Perante isto, para que se faça um planeamento baseado nas necessidades de aprendizagem das crianças, é necessário proceder à avaliação de tudo o que queremos que estas aprendam. O que significa, um processo holístico, relacionado com o desenvolvimento da criança na sua globalidade (Fisher, 2004:25).

Assim, a educação de infância deverá ser encarada como um período de formação plena, onde a instrução não é excluída, mas também não se reduz a ela. Segundo Zabalza, “Temos que, novamente, entrecruzar o afectivo, o social e o intelectual.” Fazendo referência ao ideograma chinês da palavra “pensar” que Bruner (1974) fazia notar que combina o ideograma de “cabeça” com o de “coração”, que Zabalza acrescenta “nada mais claro para os chineses que a conexão entre cognição, afectividade e sentimento de si mesmo.” (1992:46). Do mesmo ponto de vista partilha Burton (1980), ao proferir que:

“A criança total vai à escola, mais do que isso, aprende como uma criança total; aprende como um todo e não por secções. Não pode educar-se o corpo, ou as emoções, sem que se afectem reciprocamente e ambas as coisas o intelecto. A mente ou intelecto, o corpo e as emoções, são desigualmente arbitrarias. Não são entidades com a possibilidade de se separarem, mas

sim aspectos funcionais de um todo unificado. A criança funciona como um todo integrador unificado” (Burton, in Zabalza, 1992:47).

Ao mesmo tempo que é importante ter em conta as aprendizagens é também importante ter em conta o *ser* da criança, e a forma como esta aprende de uma forma holística e globalizante, não sendo um sujeito segmentado. Para Miguel Zabalza “a educação infantil estaria, do ponto de vista psicodidático, mais substantivamente ligada a processos de desenvolvimento global e globalizado das crianças do que a processos de desenvolvimento sectorial” (1992:83).

É importante ter em conta que os saberes e o desenvolvimento do ser são indissociáveis, as crianças desenvolvem-se globalmente ao mesmo tempo que se descobrem a elas e aos outros, desenvolvem competências e adquirem conhecimentos nas várias áreas do saber. Assim “as actividades didáticas na educação infantil não podem ser entendidas nem executadas separadamente do âmbito mais geral da identidade do sujeito” (Zabalza, 1992:15). O mesmo autor acrescenta, que o conceito de formação em educação de infância:

“(...) inclui uma superação graduada das diversas fases do desenvolvimento que conduz à constituição de um Eu forte (seguro), expansivo e socializado. Tudo isto marcado por um sentimento positivo de si mesmo que supõe, por sua vez, o estabelecimento de relações interpessoais gratificantes e a aquisição progressiva de um conjunto de habilidades e conhecimentos que permitam ao sujeito responder à sua necessidade de um suficiente sentimento de competência” (1992:83-84).

Perante isto, as aprendizagens oferecidas às crianças devem estar integradas, ou seja, deve ser fornecido à criança um desenvolvimento onde o cuidado e a educação andam de “mãos dadas”.

O estabelecimento da relação é fundamental na acção pedagógica, onde se deve ser solícito e empático com a criança para que ela se desenvolva num ambiente favorecedor, onde as suas angústias são tidas em conta pelos adultos e pelos pares. Para Philippe Meirieu, a solicitude é, “uma espécie de estranho tormento que associa a alteração de si e o apelo do outro, a inquietude por aquele que se deve educar, a vontade de fazer em seu lugar, que justamente posso apenas solicitá-lo para que faça ele mesmo” (2002: 71). A solicitude remete para a necessidade de fazer algo pelo outro, deixando-o

decidir livremente, dando oportunidade à criança para se confrontar consigo própria. Todavia, para reconhecer o ser da criança é necessário que, antes de mais, me reconheça e compreenda a mim: primeiro tenho que me amar para poder amar o outro. Isto significa que para que o encontro com o *outro* aconteça, é necessário que o adulto/educador tenha gerido os seus próprios medos, aceite os seus limites, que os partilha e confie na possibilidade de evoluir através deles. Como Maria Mil-Homens refere: “sem este trabalho de escuta a si próprio para poder estar atento ao outro, o formador não terá outra escolha que desenvolver estratégias defensivas como forma de «estar»”(1998: 62). O encontro, a escuta, o respeito e a confiança são dons fundamentais para despertar no indivíduo o sentimento do seu valor e da sua dignidade. A qualidade do tempo que se oferece ao *outro*, numa atenção suficientemente aberta e respeitosa deve facilitar-lhe a consciência de *si*. É neste encontro com o *outro* que o adulto/educador se revela a si próprio.

O *reconhecimento* do *outro* torna-se ainda mais importante no início da vida, pois, nesse período, precisamos de ter a noção do *outro* para termos acesso a nós e nos constituirmos como pessoas. Segundo Hohmann e Weikart “desde o início da sua vida as experiências da criança com as pessoas significativas que a rodeiam influenciam a maneira como a criança se vê a si própria e, conseqüentemente, a maneira como interage com as pessoas em diferentes situações” (2009: 64). Perante isto, o educador deve ter uma postura de compreensão e *reconhecimento* pelos sentimentos da criança, isto porque, como referem os mesmos autores, “quando os adultos são meigos e pacientes, as crianças aprendem a apreciar essas qualidades e, ao lidarem com os outros, poderão elas próprias exibir essas qualidades” (Hohmann e Weikart, 2009:75). A mesma opinião é partilhada por Hohmann e Post ao proferirem que:

“Através das suas interacções diárias com os pais, outros membros da família, educadores, pares e outros adultos, bebés e crianças pequenas aprendem como os seres humanos agem e se tratam uns aos outros. Quando crescem com pais e educadores que tomam conta deles de uma forma calorosa e respeitadora, as crianças aprendem a confiar nelas próprias e nos outros, a ser curiosas e a explorar novos desafios de aprendizagem e aventuras. Estas relações sociais precoces influenciam o modo como no futuro irão abordar as pessoas.” (2007:40).

Para Prasanthi Nilayam a, “educação sem carácter é inútil” (*Education without character is useless*), (2001:310). Isto significa que o nosso carácter é reflectido pelas nossas palavras, comportamentos e condutas na vida diária. Não devemos ferir o outro com palavras duras, e em oposição deveremos ser empáticos, respeitando o outro apesar de todas as diferenças que existam.

Assim, ao longo de toda a nossa vida precisamos dos outros para sermos nós, pois se consigo compreender o *outro*, isso significa que me consigo compreender a mim. O conhecimento de nós próprios é fundamental para a nossa forma de estar no mundo, ideia que é claramente expressa nas O.C.E.P.E: “Interagir com o outro, que é diferente, permite tomar consciência de si próprio em relação ao outro” (OCEPE, 1997:54). Ou seja, para cuidar é preciso ser solidário com o outro, tendo em conta a sua singularidade, e disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado, “Deve-se cuidar da criança como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades.” (Forest, 2003:5). Para isso é fundamental que se oiça a criança, e que exista um interesse genuíno pelo que sente, pensa, e o que conhece sobre si e sobre o mundo, com a intenção de que esta amplie esse conhecimento, para que se torne gradualmente mais independente e autónoma (Forest, 2003).

Perante tudo isto é de extrema importância que as instituições educativas fornecidas às primeira e segunda infância incorporem de forma integrada as funções de cuidar e educar, fornecendo assim qualidade na educação das crianças, através da criação de condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e das que decorrem de situações pedagógicas intencionais orientadas pelos adultos, de forma integrada no processo de desenvolvimento da criança. Esta concepção de educar é significativamente expressa por Nilza Forest nos seguintes termos:

“proporcionar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, de respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultura.” (Forest, 2003:5).

Em suma, os aspectos inerentes à educação de infância (tais como: a saúde; o afecto; a segurança; a interacção; a brincadeira; entre outros) devem integrar o *educuidar* de forma dinâmica de modo a auxiliar o desenvolvimento das capacidades das crianças, na perspectiva de contribuir para a formação de pessoas felizes.

3. Metodologia

A metodologia é o ponto crucial num projecto pedagógico com a sua inevitável vertente educativa. É a partir dela que se irá explicitar como se organizou todo o processo. Desta forma, neste capítulo, irei primeiramente proceder à descrição e justificação do paradigma utilizado na investigação. Posteriormente, irei apresentar os dispositivos de recolha de informação, ao mesmo tempo que descreverei a forma como os analisei, rentabilizando-os para o presente projecto. Seguidamente, irei descrever as várias vertentes de intervenção possíveis num projecto de investigação-acção. Em último lugar, irei proceder à descrição dos dois contextos educativos, nos quais desenvolvi a investigação, no decorrer de um total de vinte semanas (dez em cada contexto).

3.1. Paradigma Interpretativo Versus Paradigma Hipotético Dedutivo

Se as instituições educativas pretendem ser de facto efectivas é necessária a investigação, através de uma atitude reflexiva e crítica (Ambrósio, 2001), ou seja, é necessária uma investigação qualitativa em educação. A investigação deve ser considerada como uma componente indispensável numa qualquer prática educativa, inovadora e reflexiva, tal como refere Teresa Ambrósio:

“é um processo não de acumulação e actualização de conhecimentos e de saberes, mas é um processo hermenêutico de construção de conhecimento (...), tornar-se num processo auto-formativo. Reflectir sobre a prática, interrogá-la e questiona-la relativamente a novas situações que se deparam (...)” (2001: 37).

Ao sublinhar o sentido destas considerações de Teresa Ambrósio, pretendo fundar a minha opção pelo paradigma de investigação que utilizei no estudo o qual é decididamente interpretativo, isto porque não quero (nem posso) provar nada, quero antes fazer emergir um conjunto de sentidos (sentidos hermenêuticos), fundindo-se na capacidade de reflexão ao invés de tentar encontrar uma explicação, a que o paradigma hipotético dedutivo conduziria. Tal como refere Merieu, (2008) “A mania de elaborar diagnósticos em educação não produz conhecimentos válidos. Pelo contrário, paralisa muitas vezes o educador impondo-lhe intervenções estandardizadas” (Merieu, 2008). Por outro lado, o paradigma interpretativo não prevê o estudo de comportamentos, como referem Walsh, Tobin e Graue “os comportamentos são, por definição, desprovidos de significado” (2002: 1039). O que de facto interessa ao paradigma interpretativo é a análise de actos que incluem intencionalidades cuja consideração permite reconstruir o sentido subjacente a esses actos.

Este paradigma interpretativo é fecundo e adequado, para a interrogação das práticas educativas porque em vez de encarar os educadores de infância como investigadores que objectivam comportamentos e situações educativas, privilegia as interpretações desses mesmos educadores relativamente aos actos e às situações educativas. É necessário que, ao longo do processo de investigação se desenvolva a partilha de sentidos entre os educadores e os participantes (crianças ou outros intervenientes no processo educativo). Na verdade, só é possível compreender os sentidos possíveis

relativamente ao contexto e às situações educativas através do diálogo entre todos os intervenientes. Segundo Walsh, Tobin e Graue “a investigação interpretativa ocupa um lugar de destaque na investigação em educação de infância. Na relação negociada entre o investigador e o sujeito da investigação” (2002: 1058).

Para que exista um projecto de Investigação-Acção (I-A), baseado numa investigação qualitativa, é necessário que se encontre uma situação problema; no meu caso, essa situação problema foi apenas elaborada de forma mais específica, no decorrer do estágio em jardim-de-infância, que se iniciou no segundo semestre. Este tipo de metodologia (ou seja, de I-A) centra-se, em primeiro lugar, na delimitação de um problema, ou melhor, de uma situação indesejável, que será o ponto de partida para a situação problema. Ao mesmo tempo que existe um estudo dos problemas também é feito o conhecimento das práticas existentes. Pretende-se assim: planear, actuar, observar e reflectir; com vista a conseguir modificar, ou seja, melhorar a situação à partida. Este processo cíclico começa com uma situação que é necessária melhorar. Como tal, será indispensável recolherem-se as informações relativas à acção, descrevendo-as e reflectindo sobre elas. Esse procedimento permitia a preparação de um novo plano. Com isto não se pretende, em primeira instância, a erradicação do problema, mas sim a evolução da situação, conseguir melhorá-la através dos pequenos passos que se vão dando ao longo do processo. Assim, pode-se dizer que se usa a Investigação-Acção como forma de obter informações acerca de uma situação, a fim de agir sobre ela e dar-lhe uma solução (Bernardes e Lopes, 2005).

Devido ao facto de ter escolhido o paradigma interpretativo, fui conduzida à utilização de métodos qualitativos. Sabe-se que é irrelevante ou impossível proceder a medições dos diversos aspectos da relação pedagógica, mas é possível descrevê-los e interpretá-los, e é esse movimento que se pretende com os métodos qualitativos. Isto significa, que as informações foram recolhidas através de palavras e não de números (Biklen e Bogdan, 1994). Como tal, para desenvolver o meu projecto de I-A, numa perspectiva qualitativa, utilizei, para recolher a informação: observações da prática educativa das educadoras e das auxiliares, e as observações das acções entre as crianças; a minha auto-observação; conversas informais com as educadoras cooperantes. Dispositivos estes que descreverei com maior profundidade no subcapítulo seguinte.

3.2. Dispositivos e procedimentos de recolha e análise da informação

Definida a temática e o paradigma de investigação, iniciei a elaboração do projecto. Em ambos os locais de estágio adoptei o mesmo género de procedimentos. Primeiramente, procedi a observações focadas tanto na acção educativa da educadora junto das crianças, bem como na acção dos adultos constituintes da equipa pedagógica junto delas. Algumas vezes, as observações das interacções dos adultos com as crianças eram efectuadas à distância; noutras ocasiões eu própria fazia parte da acção, ao mesmo tempo que observava. Na realidade, participava mais do que observava, isto porque estando no local de estágio, era natural que tal acontecesse, pois encontrava-me num contexto de aprendizagem prático-teórica dos saberes da acção. Como tal, teria que estar inevitavelmente implicada de forma activa nos acontecimentos diários da vida do grupo.

Habitualmente, depois de ter feito uma observação significativa, caso tivesse oportunidade, escrevia uma pequena nota num pequeno bloco que trazia sempre comigo no bolso da bata, mas a maioria das vezes só conseguia fazer a descrição dos episódios concretos e proceder à sua análise ao chegar a casa, depois do horário de estágio. Isto porque, como participava mais do que observava não poderia distanciar-me das crianças para fazer os meus registos e para mim era mais significativa a minha intervenção com o grupo. Este tipo de registo dificultava a minha análise, pois perdia alguns detalhes da observação, por ter ocorrido várias horas depois da acção. Contudo, tentei ao máximo captar os pormenores das observações, e manter os esforços de interpretação acordados durante a acção, isto porque numa investigação qualitativa “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas (Biklen e Bogdan, 1994:16). Em outros termos, reflectia ao mesmo tempo que permanecia implicada na acção, o que me permitia agir na urgência e tomar determinadas atitudes.

Segundo Walsh, Tobin e Graue “a observação oferece um testemunho fluente da vida num determinado contexto” (2002: 1055). Esta mesma opinião é partilhada por Biklen e Bogdan, que se pronunciam relativamente à postura dos investigadores qualitativos referindo que estes “assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, descolando-se, sempre que possível, ao local de estudo” (1994: 48). Em consequência, esta investigação naturalmente só fez sentido

por observar os “actores” no contexto, pois a riqueza das informações recolhidas dá-se em função de um contacto aprofundado com as pessoas nos seus contextos ecológicos naturais. Considero que o facto de estar a estagiar naquele contexto facilitou de certa forma a recolha de informação, pois permitiu que criasse maior ligação com os intervenientes. Por outras palavras, a minha implicação activa na vida dos grupos de crianças e das equipas pedagógicas, permitiam-me ter um acesso profundo aos saberes e culturas educativas locais.

Contudo, não utilizei apenas as observações como dispositivo e procedimento de recolha de informação. As conversas informais com as educadoras foram um outro recurso utilizado por mim, para assim poder compreender as suas crenças e orientações educativas no que concerne ao *educuidar*. Estas conversas eram realizadas normalmente nos momentos de reflexão cooperada que ocorriam semanalmente ou quinzenalmente com as educadoras. Tentei transformar essas conversas em sessões de recolha de informações úteis, e focadas na minha temática ao invés de realizar entrevistas, que naquele contexto, dificilmente se enquadravam, uma vez que eu também pertencia de certa maneira ao contexto o qual, a meu ver, se proporcionava mais à recolha de informações através de conversas informais do que por meio de entrevistas formais. Ao longo da reflexão/conversa, efectuava registos das palavras das educadoras e no final, normalmente ao chegar a casa, procedia à análise da conversa, pondo em paralelo essas informações com as observações efectuadas. Também as planificações das educadoras foram objecto de interpretação, e colocadas em paralelo com o modo como eram postas em acção, assim como com os conteúdos do Projecto Pedagógico de Sala.

A interpretação das informações recolhidas era feita em parceria com as educadoras, pois tive oportunidade de as questionar acerca das observações que efectuava durante a acção.

Considero que a realização de observações focadas e o colocá-las em paralelo com as conversas informais com as educadoras, permitiram-me em certos casos a desocultação de uma distância entre o dizer e o fazer, distância essa que é um fenómeno sempre presente na função educativa, ainda que o possa ser em maior ou menor grau. Como tal, a observação da prática das educadoras e a escuta das suas opiniões, tornou a minha investigação mais completa, mais rica em informação e mais fecunda em termos interpretativos.

Estas modalidades de investigação não produzem forçosamente mais conhecimentos teóricos abstractos e generalizáveis, mas produzem uma teorização local das situações e dos problemas concretos, ou seja, geram um conhecimento que é feito do *reconhecimento* dos saberes experienciais e, de novos saberes que a reflexão permite produzir (Walsh, Tobin e Graue, 2002).

Depois de efectuar as observações e de analisar as conversas com as educadoras, ia formulando questões, surgiam-me dúvidas, relativamente às quais procurava respostas, orientando assim a minha intervenção; ou seja, à medida que surgiam, as dúvidas trilhavam o caminho a seguir, servindo de guias orientadores para a intervenção.

A investigação qualitativa não inicia o estudo com hipóteses previamente formuladas, a formulação das questões deve ser resultante da recolha de informações e não efectuada *a priori*. Neste sentido, Biklen e Bogdan sublinham que “é o próprio estudo que estrutura a investigação, não ideias preconcebidas ou um plano prévio detalhado” (1994:83).

A minha participação variou ao longo do estudo. Nos primeiros dias fiquei um pouco mais distanciada, sem impor a minha presença. À medida que as relações se desenvolveram, fui participando gradualmente. Na investigação qualitativa a relação é continuada, desenvolve-se ao longo do tempo, e para que se torne efectiva é necessário que se tenha contacto directo e profundo com o contexto ou por outras palavras, é necessária uma imersão no contexto. Como referem Biklen e Bogdan:

“A abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista. O objectivo não é o juízo de valor; mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam” (1994:287).

A investigação foi avançando de acordo com a proximidade que fui criando com os intervenientes, e assim fui adaptando e aprofundando a minha intervenção ao longo do tempo. Como referem Biklen e Bogdan “na investigação qualitativa em educação, o investigador comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeia do que com aquele que o faz meticulosamente” (1994:83), acrescentando os autores que “os planos evoluem à medida que se familiarizam com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos através da observação directa” (1994:83).

Outro factor determinante no desenvolvimento do projecto foi a minha auto-observação, ou seja, como eu própria me via nesses momentos do *educuidar*, o meu modo de agir, de forma a discernir os aspectos em que as minhas concepções estavam em sintonia ou em des-sintonia com as das educadoras.

Segundo Biklen e Bogdan “Incorporar a perspectiva qualitativa não significa mais do que tornar-se auto-consciente, pensar activamente” (1994:285), e foi isso que tentei fazer, questionando-me acerca da minha acção, reflectindo acerca das minhas atitudes no que respeita á temática. Ao adoptar esta perspectiva de auto-observação foi-me possível, enquanto investigadora, colocar-me como objecto de estudo, o que fez com que me tornasse mais reflexiva.

3.3. Descrição dos dispositivos e procedimentos de intervenção

Foram os dispositivos de recolha que me permitiram definir e desenvolver a temática apresentada neste projecto e constituir e desenvolver a minha intervenção.

Como tenho vindo a frisar o *educuidar* é uma tema bastante abrangente, isto porque não se limita à relação dos cuidados corporais com a educação, pelo contrário, pois abrange o *cuidado* de *si* e o *cuidado* do *outro*. Seguindo esta perspectiva, no decorrer dos estágios desenvolvidos no primeiro e segundo semestres (contextos de intervenção do projecto), pude efectuar várias observações no que concerne ao *educuidar*, assim como me pude auto-observar.

No primeiro local de estágio pude fazer diversas observações acerca daquilo que vi fazer relativamente ao *educuidar*.

Contudo a minha intervenção teve várias vertentes, não se prendendo apenas com observação nas práticas educativas dos adultos das equipas pedagógicas e com a minha acção, ou seja, a minha intervenção junto das crianças e dos adultos das salas de estágio. Ambos os tipos de intervenção apresentam duas vertentes: no caso do trabalho desenvolvido com as crianças, elas são a vertente personalizada e a de intervenção junto do grupo. No caso do trabalho com os adultos este prende-se com o trabalho de equipa pedagógica, com todos os elementos que a compõem e com o trabalho com as famílias.

A vertente da intervenção personalizada está relacionada com o apoio que é prestado a cada criança, e a vertente de intervenção junto do grupo está relacionada com as conversas de reflexão tidas com as crianças em grande grupo. Como seria de esperar esta vertente teve maior incidência no jardim-de-infância, uma vez que é pouco utilizada na creche, porque as crianças nesta faixa etária necessitam de uma intervenção mais personalizada. A intervenção não foi feita apenas com as crianças, mas também junto dos adultos. Aqui temos duas vertentes, o trabalho em equipa, e o trabalho com as famílias. O trabalho com a equipa parte da discussão e análise de situações indesejáveis, que são levadas a discussão, havendo uma reflexão com o intuito de melhorar, de mudar. Todos os elementos da equipa têm de tentar fundir os seus horizontes para que se possa fazer um trabalho coerente e consistente. O trabalho com as famílias é um

trabalho muito delicado, e tem em vista alterar uma situação indesejável. Contudo, não tive oportunidade de pedir a colaboração das famílias neste projecto de intervenção.

Irei reflectir de uma forma mais aprofundada acerca da minha intervenção no capítulo seguinte.

3.4. Contextos Educativos

Este estudo foi efectuado nos locais de estágios concretizados no âmbito das Unidades Curriculares Estágio I e Estágio II do primeiro e segundo semestres. O Estágio I foi efectuado na valência de Creche, na instituição Creche e Jardim-de-Infância 1º de Maio, enquanto que o Estágio II foi desenvolvido na valência de Jardim-de-Infância, na instituição Colégio do Vale.

3.4.1. Contexto de Creche

Considero importante referir que a temática sobre a qual desenvolvi o presente projecto de Investigação-Acção foi seleccionada no estágio do primeiro semestre, ou seja, no estágio desenvolvido na instituição Creche e Jardim-de-Infância 1º de Maio, instituição localizada no Laranjeiro, uma das onze freguesias do Concelho de Almada. Esta é uma instituição que pertence à autarquia, ou seja, à Câmara Municipal de Almada (C.M.A), que do seu orçamento, fornecido pelo Estado, organiza-se fornecendo um bem social aos filhos dos três mil trabalhadores dessa Câmara Municipal. O centro infantil acolhe crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e os seis anos. Neste momento, a instituição dá apoio a cento e sessenta e seis crianças, sendo dada prioridade às crianças provenientes de famílias com uma capitação mais baixa. Como tal, pode dizer-se que a origem social das famílias cujas crianças frequentam a instituição é média/baixa.

A instituição, está inserida na Divisão Social de Recursos Humanos da C.M.A, cuja Directora de Departamento é a Dr.^a Luísa Serra, que é também a chefe de divisão da instituição. Abaixo da chefe de divisão está a Coordenadora Pedagógica Luísa Carrilho, que coordena as oito equipas pedagógicas de sala. A valência de Creche é composta por quatro salas e cada sala possui uma equipa pedagógica. O mesmo acontece na valência de Jardim-de-Infância, que também é composta por quatro salas, e uma equipa pedagógica por sala. Cada uma das oito equipas pedagógicas é constituída por uma educadora e no mínimo duas auxiliares e um máximo de três.

A equipa educativa da instituição é constituída por oito educadoras, que fazem semanalmente reuniões formais semanalmente para reflectirem acerca do trabalho desenvolvido nas suas salas, partilhando dúvidas e aspectos interessantes e relevantes. Estas reuniões servem, também para reflexão do trabalho a desenvolver, como foi o caso da construção do Projecto Educativo da instituição, que foi produzido em parceria com sete das oito educadoras, isto porque uma delas integrou a instituição no dia dez de Janeiro de 2011, não tendo podido obviamente participar na produção desse projecto. A Coordenadora Luísa Carrilho aponta como falha o facto de não terem estado implicados, na elaboração do projecto educativo da instituição, todos os funcionários e as famílias das crianças, para além das educadoras de infância.

O Projecto Educativo da instituição dedica uma das suas partes à valência de Creche e às suas prioridades educativas. Segundo o que apreendi do projecto da instituição, todo o trabalho desenvolvido na creche gira em torno das rotinas, das necessidades e desenvolvimento da criança, do espaço e materiais que a rodeia e da comunicação com as famílias. Por ser um contexto onde a criança se irá integrar onde e realizará as primeiras experiências exteriores ao seu núcleo familiar, é essencial definir estratégias adequadas tendo em conta que a criança aprende com a acção e é agente do seu próprio desenvolvimento.

Tendo consciência da enorme, mas enriquecedora tarefa de Estar/Fazer/Ser, com crianças em idade de creche, a equipa docente da instituição procurou instrumentos e princípios que ajudassem e contribuíssem para promover um ambiente facilitador de brincadeira activa e de descoberta, de exploração, de interacção, de criatividade e de resolução de problemas, desenvolvendo o máximo de competências e capacidades (Projecto Educativo Creche e JI 1º de Maio, 2010/2011). Segundo a coordenadora, foi sentida a necessidade de estabelecer objectivos pedagógicos a atingir com o grupo de crianças nos diferentes níveis de desenvolvimento (apresentados no Manual de Processos-Chave em Creche, Segurança Social), assim como princípios educativos que vão contribuir para auxiliar o trabalho realizado nas salas de actividades. Os objectivos a atingir na valência de Creche enunciados no Projecto Pedagógico de sala, prendem-se com quatro níveis: pessoal e social; aprendizagem e cognição; competências físicas e motoras; segurança, higiene e saúde. É a partir destes objectivos/intencionalidade que a educadora cooperante Cristina Falcão desenvolve para o planeamento das actividades, não parecendo basear-se em observações reflectidas.

Segundo a coordenadora da instituição a equipa educativa tem como intencionalidade educativa, privilegiar a área da Formação Pessoal e Social, como área integradora do processo educativo, uma vez que tem a ver com o modo como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, um processo que implica a aprendizagem e a interiorização de atitudes, regras e valores. As áreas a que o projecto educativo dá relevo, ao nível da Formação Pessoal e Social, são a educação para a cidadania, a educação para a saúde e a educação ambiental.

Tive a oportunidade de estagiar na Sala Parque, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses. A equipa pedagógica da sala era constituída pela Educadora Cristina Falcão (que foi a minha Educadora Cooperante no decorrer do estágio), e por duas auxiliares de sala.

Os princípios pedagógicos do educador devem partir do Projecto Educativo da instituição, e foi o que a Educadora Cristina Falcão fez ao partir do Projecto Educativo para realizar o Projecto Pedagógico de Sala. Todavia, não envolveu na sua construção as famílias e as auxiliares de sala. Segundo os seus princípios pedagógicos, os quais constam no Projecto Pedagógico, considera que “a creche deve ser organizada de acordo com uma intencionalidade educativa muito própria, importa que este contexto de desenvolvimento se caracterize por um conjunto de princípios orientadores do trabalho realizado nesta valência” (Projecto Pedagógico da Sala Parque, 2010/2011:20).

O modelo curricular utilizado era um modelo eclético, com diversas componentes. A educadora utilizava de cada modelo os aspectos que considerava mais adequados. Ao ouvir a Educadora e ao ler o Projecto Pedagógico, em comparação com as atitudes tomadas no dia-a-dia na sala, vi desde logo que entre o dizer e o fazer ia uma grande distância. A Educadora fala de uma filosofia e na prática toma algumas atitudes bastante diferentes das que constam no Projecto Pedagógico. Por exemplo, a flexibilidade das rotinas de forma a adaptarem-se às necessidades das crianças, não se verifica em diversas situações. Quanto à referência da importância de observações directas das crianças de forma a avaliar e planear intervenções adequadas ao grupo, também na prática não verifiquei que esse procedimento fosse adoptado.

3.4.2. Contexto de Jardim-de-Infância

O local onde desenvolvi o meu estágio do segundo semestre foi o Colégio do Vale, uma instituição privada com fins lucrativos, localizada na Marisol. Esta instituição está situada numa zona residencial de moradias, construída recentemente e a classe social das famílias que a frequentam é considerada média alta ou alta. O Colégio é constituído pelas valências de Creche, Jardim-de-Infância, 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, num total de quinhentos alunos e cento e cinco funcionários, distribuídos pelas diversas valências. O Colégio do Vale é considerado uma Escola Básica Integrada com Creche e Jardim-de-Infância, reconhecida pelo Ministério da Educação, ajustando-se aos objectivos do Sistema Educativo Nacional, nos termos da Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo (Projecto Educativo do Colégio do Vale, 2010/2011).

A estrutura directiva do Colégio é constituída por um Conselho de Gerência; pela Direcção Pedagógica (constituída por: Eduardo Ventura; Ana Cristina Raposo; e Teresa de Matos); pela Direcção Financeira; e pela Direcção de Recursos Humanos. A Direcção Pedagógica exerce as seguintes funções:

“Representa o Colégio junto do Ministério da Educação; Define o regime de funcionamento do Colégio; Elabora o Projecto Educativo do Colégio; Planifica e supervisiona a realização das actividades escolares curriculares e de enriquecimento curricular, de acordo com o Projecto Educativo; e garante a qualidade do ensino, da educação e da disciplina a ministrar aos Alunos do Colégio.”²

O actual Projecto Educativo de Escola teve início este ano lectivo (2010/2011) e terminará no ano lectivo 2012/2013. O Projecto Educativo do Colégio do Vale, ao contrário do Projecto Educativo da instituição onde realizei o meu primeiro estágio, foi construído por toda a comunidade educativa, passando por todos os departamentos, e tendo por base inquéritos feitos aos pais no final de cada ano lectivo. Tal como é proferido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar “A elaboração do projecto educativo do estabelecimento (...) deverá envolver todos os adultos que

²Retirado

de: http://www.colegiodovale.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=51:directao-pedagogica&catid=36:orgaos-de-gestao&Itemid=62

exercem um papel na educação das crianças: a direcção e/ou o director pedagógico, o educador, o pessoal auxiliar e os pais.” (1997:44).

Os objectivos do Projecto Educativo do Colégio do Vale são, entre outros, que cada aluno: adquira confiança na sua aprendizagem; seja capaz de aplicar conhecimentos adquiridos nas diferentes áreas; compreenda e utilize correctamente os meios ao seu dispor no âmbito das novas tecnologias; obtenha uma fluência escrita e oral confiante, precisa e compreensível na sua língua materna; cultive a necessidade permanente de explorar actividades culturais; adopte uma postura ética e cívica (Projecto Educativo do Colégio do Vale, 2010/2011).

Outra grande prioridade da equipa educativa, que está contemplada no Projecto Educativo de Escola, é promover situações que impliquem a participação e envolvimento das famílias no processo educativo da criança e criar laços onde os saberes, culturas, valores proporcionam um maior enriquecimento das situações de aprendizagem (Projecto Educativo de Escola, Colégio do Vale, 2010/2011). Este Projecto Educativo de Escola (PEE) é sustentado pelo Plano Anual de Actividades (PAA).

Estando o estágio inserido na valência de Jardim-de-Infância, foi-me concedida a oportunidade de estagiar na Sala Amarela (da qual faziam parte um grupo vinte e três crianças – pois duas crianças saíram da instituição durante o estágio - com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos). A equipa pedagógica da sala era constituída pela Educadora Carla Ventura (que foi a minha formadora de terreno no decorrer do estágio), e por uma auxiliar.

O Projecto Curricular de Sala decorre do Projecto Educativo de Escola e do Projecto Educativo de Jardim-de-Infância que por sua vez parte do Projecto Educativo Global. O Colégio do Vale prevê como linhas orientadoras para o Jardim-de-Infância, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), a Lei de Bases da Educação Pré-escolar, a Metodologia de Projecto e os princípios do Movimento da Escola Moderna (MEM). Em consequência, os modelos utilizados nas salas de jardim-de-infância são orientados pela Metodologia de Projecto e pelos princípios do Movimento da Escola Moderna. Os princípios pedagógicos do educador devem partir do projecto educativo da instituição. Contudo, a articulação que existe entre ambos os projectos não pode levar a que se confundam. Segundo as Orientações Curriculares “O projecto do educador é um projecto educativo/pedagógico que diz respeito ao grupo e

contempla as opções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem do grupo.” (1997:44)

A Educadora Carla Ventura elaborou o seu Projecto Pedagógico com a colaboração da auxiliar de sala, tendo em conta as opiniões das famílias, e tendo igualmente por base o Projecto Educativo de Escola e o Projecto Educativo de Jardim-de-Infância. Consequentemente, o trabalho desenvolvido junto das crianças da Sala Amarela tem como suporte as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar: as situações de aprendizagem são desenvolvidas segundo as áreas de conteúdo previstas nas OCEPE e a acção educativa é desenvolvida em torno dos modelos curriculares do Movimento da Escola Moderna e Metodologia de Projecto.

Mais em detalhe, os objectivos do Projecto Curricular da Sala Amarela estão organizados segundo as “orientações elaboradas pelo ME, as quais referem três áreas de conteúdo” (Projecto Curricular do Grupo da Sala Amarela, 2010/2011:17). Por outro lado, as prioridades curriculares expressas pela Educadora vão ao encontro das necessidades do desenvolvimento do grupo, pretendendo assim, segundo aquilo que expressa no seu Projecto Curricular, “proporcionar momentos de interacção afectiva, oportunidades de destreza motora, exploração e manipulação de materiais diferenciados, observação/leitura de imagens e histórias, experimentação de diferentes técnicas plásticas” (Projecto Curricular do Grupo da Sala Amarela, 2010/2011:17). A educadora cooperante defende fortemente a importância da relação pedagógica, o lado afectivo da educação, usando as actividades desenvolvidas na sala como pretexto para atingir a relação pedagógica.

Do que acima foi expostos posso concluir que estagiei em dois locais onde se promove uma pedagogia da participação centrada “nos actores que constroem o conhecimento para participarem progressivamente, através do processo educativo, na(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais” (Oliveira-Formosinho, 2007:21).

4. Apresentação e Interpretação da Intervenção

Num projecto de investigação torna-se essencial observar os vários actores do contexto onde o investigador se insere, uma observação factual sem proceder a juízos de valor, onde acima de tudo é tido em conta que cada situação é uma situação distinta da anterior, não tendo como intenção julgar a pessoa, mas sim pôr em evidência e reflectir sobre os seus actos, mais especificamente sobre a sua intervenção educativa. Como tal, neste capítulo irei analisar e reflectir acerca da intervenção dos vários profissionais, incluindo as auxiliares, nas duas salas nas quais tive a oportunidade de desenvolver os estágios.

Será ao longo deste capítulo que irei descrever e reflectir aprofundadamente as várias situações-problema com que me deparei no decorrer da investigação, e a forma como intervi para tentar diminuir a distância entre a situação inicial (que é não mais do que um conjunto de situações relacionada com a ausência do *educuidar* na intervenção educativa dos profissionais de educação) e uma situação optimizada (onde o *educuidar* tem lugar de destaque na prática pedagógica desses mesmos profissionais). Importa salientar que apesar de estar parcialmente consciente dos limites da minha intervenção, dadas as circunstâncias académicas, considero que tentei ao máximo modificar as situações indesejáveis, tendo tido algum sucesso na mudança de algumas situações e menor sucesso noutras, tal como irei descrever mais à frente.

Em ambas as salas verifiquei situações indesejáveis e desejáveis relativamente ao *educuidar* e é sobre elas que irei reflectir neste capítulo. Em primeiro lugar irei analisar a intervenção dos profissionais das duas salas de estágio e seguidamente irei realizar a minha própria auto observação, que desempenhou um papel fundamental na minha intervenção.

4.1. Análise da intervenção dos profissionais das duas salas de estágio

Uma das componentes da minha acção foi observar a intervenção das educadoras e auxiliares que constituíam as equipas pedagógicas das duas salas onde tive a oportunidade de estagiar, no que concerne ao *educuidar*, e a forma como as crianças reagiam a essas acções desenvolvidas pelos adultos. Em cada uma das salas de estágio verifiquei aspectos positivos e negativos inerentes a esta temática. Como tal, neste ponto irei relatar alguns acontecimentos mais significativos observados e vividos em ambas as salas de estágio.

4.1.1. Falhas empáticas nos momentos de cuidados

No que concerne à intervenção educativa da Educadora da Sala Parque, Cristina Falcão, considero importante frisar a forma como era carinhosa e afectuosa com as crianças, como por exemplo: quando um menino chorava, porque durante o dia se lembrava dos pais, a educadora mostrava-se bastante solícita, revelando uma grande empatia pela criança e compreendendo genuinamente os seus sentimentos, demonstrando respeito por eles, através de actos de escuta do *outro* (cf. Anexo 1). Tal como o acontecimento no momento de Acolhimento, no qual a educadora era muito empática com as crianças, relativamente ao que sentiam neste momento de separação dos pais. Mostrava-se bastante atenta e compreensiva, reconhecendo os sentimentos da criança, dizendo muitas vezes: “É triste ver o pai a ir-se embora, tens razão minha querida!”.

Se por um lado a Educadora era empática com as crianças em certas ocasiões, noutras, era evidente a exigência que exercia sobre elas, como era o caso das crianças comerem com as mãos no momento da refeição, muitas vezes ouvia-a dizer: “Pára com isso, olha para a porcaria que estás a fazer!”, não compreendendo que antes da colher está a mão, e que a criança não deixa de explorar o que está em seu redor apenas porque está a comer (cf. Anexo 2). Segundo Post e Hohmann “as crianças não se inibem de aprender através de uma abordagem activa enquanto comem” (2007: 222), ou seja, transferem a sua atenção das acções para os alimentos. Para além disso, Post e Hohmann referem as

duas vantagens das crianças comerem com os dedos “[primeiro](...) não são obrigados a depender completamente da ajuda e do controlo do adulto (...) [segundo] manipular directamente a comida proporciona experiências tácteis variadas” (2007: 224). Por estas razões, o educador deve ser empático e tolerante com a criança deixando-a explorar os alimentos (cf. Anexo 3).

Relativamente aos restantes elementos da equipa pedagógica, verifiquei que ambas as auxiliares da sala, de forma geral, tinham atitudes bastante carinhosas para com as crianças. Contudo no decorrer do estágio deparei-me com algumas situações que me deixaram perplexa. Uma delas passou-se no momento da refeição; desde o primeiro dia em que integrei a equipa pedagógica da Sala Parque, reparei que no momento da refeição, duas meninas eram obrigadas a comer pelas auxiliares de uma forma ríspida, sem qualquer tipo de compreensão pelos seus sentimentos. As auxiliares inclinavam a cabeça das crianças para trás e, no meio de choro e soluços, colocavam a colher na boca das crianças, enquanto estas se tentavam libertar daquele sofrimento. Tudo aquilo me afectava muito: por um lado deixava-me irritada por ver que as auxiliares não tinham nenhum tipo de empatia pelo sofrimento das crianças, e por outro deixava-me angustiada porque sentia empatia pelo que as duas meninas estavam a sentir; se eu fosse obrigada a comer contra a minha vontade naturalmente que iria sofrer muito com isso. Era uma total falha empática; que me inquietava e me fez repensar na minha intervenção no contexto, e no sentido de tentar contornar aquela situação indesejável, sobre a qual irei reflectir no subcapítulo seguinte.

Outra das falhas empáticas significativas que pude assistir ocorreu também com uma auxiliar. A minha perplexidade surgiu devido ao facto da auxiliar ser Licenciada em Educação de Infância, o que me causou ainda maior perturbação. Este episódio ocorreu sem a presença da educadora, contudo, posteriormente, tive oportunidade de reflectir com ela sobre este episódio infeliz (cf. Anexo 4 e 5), quando eu estava na sala com o grupo de crianças e as duas auxiliares, no momento em que um menino se atirou para o chão ao mesmo tempo que esperneava e chorava. A criança protestava porque a auxiliar F. o tinha repreendido por estar a atirar peças de encaixe feitas em plástico às outras crianças. Então a auxiliar C. disse para a F. lhe dar uma palmada. A este comentário seguiu-se um silêncio profundo, depois de uns segundos de silêncio voltou-se a falar normalmente como se nada tivesse sido dito. Esta foi uma orientação educativa contrária a tudo em que acredito, pois não é com reprimendas que se educam as

crianças, muito menos com maus tratos. Se educar é um acto de amor, não se podem usar castigos para o fazer.

É essencial reflectir acerca das relações entre os adultos, as quais são transmitidas às crianças. Se o adulto tiver atitudes agressivas e desrespeitadoras para com as crianças, é natural que elas próprias tomem esse tipo de atitudes com os outros. Para a criança se reconhecer é essencial que o adulto seja tolerante e saiba escutar genuinamente os seus sentimentos, principalmente em situações de conflito. Assim, se os sentimentos da criança não forem reconhecidos isso poderá fazer com que não se conheça a si própria e, consequentemente não seja capaz de reconhecer o *outro* que é diferente dela. É então importante que se saiba escutar a criança e se seja empático com ela, tal como refere Teresa Vasconcelos ao afirmar que:

“A forma como as crianças pequenas se vêem a si mesmas é significativamente alterada pelo modo como as pessoas que, para elas, são importantes as abordam e reagem. Para todas as crianças, seja de uma forma consciente ou inconsciente, a questão mais importante é: «Será que sou aceitável, será que sou amada?». As abordagens e as reacções das pessoas que as rodeiam influenciam profundamente a noção do eu que se está a desenvolver – positiva ou negativamente.” (2004:145).

Este mesmo ponto de vista já era defendido por Henri Wallon ao referir que “a criança só pode agradar a si mesma se tiver a sensação de poder agradar os outros, só se admira caso acredite ser admirada. A aprovação de que necessita é a sobrevivência da participação que inicialmente reunia ao outro” (2007:187). Gradualmente as crianças aprendem como se devem comportar com as outras pessoas em resultado da forma como os outros se devem comportar em relação a elas.

Na minha perspectiva na Sala Parque existiam falhas no *educuidar*, no que concerne à planificação da rotina diária da sala, que apesar de seguir uma programação geral, fui levada a crer que a rotina era pouco flexível, como o ilustram algumas situações tais como: o facto de as crianças serem mantidas no *catre* quando acordam mesmo contra a sua vontade, situação que tentei alterar, mas não me foi permitida uma intervenção efectiva. Contudo sobre ela irei reflectir no ponto seguinte do presente capítulo, saliento também o facto de só poderem dormir no momento da sesta; exemplo disso é a seguinte situação: um dia no momento do acolhimento, a mãe de uma menina, no momento do

acolhimento, avisou que a filha tinha dormido muito pouco nessa noite. Ao fim de poucas horas de ter chegado à instituição, a menina começou a coçar os olhos, a ficar muito rabugenta, irritável. Eu estava sozinha na sala com uma das auxiliares e disse-lhe que o melhor seria deitar a criança, ao que ela prontamente me respondeu: “se ela dormir agora depois não dorme a sesta, não pode ser”. Como não estava a Educadora na sala, não pude ver como ela reagiria perante a situação; todavia, foi uma falta de empatia que a auxiliar teve para com a menina. Entretanto, a menina que chorava ficou um bocadinho ao meu colo e acabou por se acalmar. Curiosamente reparei que no momento da sesta foi a última a adormecer, curiosamente. Como tal, o argumento que me foi dado pela auxiliar não se revelou ser conveniente. Mais uma vez se verifica a falta de empatia e de *reconhecimento* pelos sentimentos da criança que prejudica a sua felicidade, o seu bem-estar e o sentimento de segurança.

Outro facto que quanto a mim deveria ser modificado era o tempo de espera das crianças pela chegada da refeição. Normalmente as crianças esperavam cerca de vinte minutos para iniciarem a refeição, uns dias mais outros menos, mas esperavam. Neste compasso de espera a Educadora e as auxiliares cantavam canções para entreter as crianças, que fartas de esperar começavam a levantarem-se das cadeiras e a dirigirem-se para a Área dos Jogos que se encontra nessa sala, acabando por serem repreendidas (cf. Anexo 6). Eu tentei modificar essa situação indesejável, que era a espera das crianças para almoçarem. Apenas por duas vezes aconteceu que as crianças chegavam à mesa quando a comida já tinha chegado à sala (cf. Anexo 7). Nessas duas ocasiões notei que tudo correu muito melhor, a atmosfera era mais tranquila, sem repreensões dirigidas às crianças por estas se levantarem. Não houve choro de impaciência por parte das crianças, porque não tiveram que esperar pela comida. Um acontecimento não propositado acabou por ocorrer felizmente. Também tentei abordar esta situação junto da educadora, para tentar alterar este momento, mas não demonstrou disponibilidade para tal, indicando sempre condicionalismos que impediam a sua alteração, tais como o horário das funcionárias da instituição, sobre este assunto irei reflectir no subcapítulo *Em busca de uma situação otimizada*.

4.1.2. A Planificação e o *educuidar* que relação?

O que me levava a considerar que as rotinas, na sala de creche onde estagiei, eram pouco flexíveis e lesavam o *educuidar*, era o facto de serem feitas actividades quase todos os dias. O lançamento da actividade era feito pela educadora Cristina Falcão de uma forma com a qual não estava em sintonia. Isto porque a actividade era lançada quando as crianças se encontravam a brincar nas várias áreas; a educadora perguntava às crianças, por exemplo: “Sabem, hoje vamos pintar com tintas. Querem vir fazer pinturas?”. As crianças permaneciam a olhar para a Educadora e como existia ausência de resposta eram guiadas pelos adultos, que constituem a equipa pedagógica, para o local onde seriam feitas as pinturas. Do meu ponto de vista, ou seja, a partir daquilo em que eu acredito no que respeita à Educação de Infância, a planificação deve ser lançada de forma a que o educador não seja intrusivo na acção da criança. Como tal, considero que a Educadora deveria sentar-se na mesa e começar a preparar a actividade sem chamar nenhuma criança, devendo ser as crianças a escolher o que querem ou não fazer; dessa forma, só deveriam participar na actividade as crianças que se aproximassem da Educadora e mostrassem interesse. A minha perspectiva funda-se na seguinte posição de Post e Hohmann: “dar às crianças oportunidade de fazerem escolhas sobre a actividade seguinte constitui uma forma de facilitar a transição” (2007: 202).

Para a educadora, a planificação na creche não partia dos interesses das crianças, mas sim do que ela considerava adequado desenvolver com o grupo. Ou seja, em vez de efectuar observações que lhe permitissem ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, realizava actividades em torno das intencionalidades pedagógicas inerentes no Projecto Pedagógico de sala, intencionalidades essas adaptadas do Manual de Processos Chave para a Creche. Desta forma, tudo me leva a crer que neste contexto o processo do *educuidar* era lesado, pois as actividades não eram vistas como pretexto para a relação pedagógica, mas sim como forma das crianças alcançarem determinado objectivo ou invés de partir de observações feitas às crianças, e assim adequar a sua prática de acordo com as necessidades de cada uma delas, pois em educação de infância “não se espera que os educadores trabalhem para ajudar as crianças a atingir resultados pré-definidos porque não se pode saber de antemão quais serão esses resultados. Se as crianças são agentes da sua experiência, estes não são previsíveis.” (Fortunati, 2011).

A minha questão é a seguinte: se a educadora não planeia em torno das observações das crianças, como é que pode perceber as necessidades daqueles meninos se não os observa em acção, com a intenção de perceber o que retira das observações feitas de forma a criar um ambiente adequado e adaptado aquele grupo específico, como pode esquivar-se à criação de um ambiente concebido a partir de uma norma, ou seja, daquilo que se pensa que aquela faixa etária necessita. Ao adoptar a perspectiva segundo a qual “o planeamento das actividades realizadas deve basear-se nas observações e nos registos feitos pelos educadores sobre os interesses especiais e os progressos de cada criança.” (Carvalho e Serrão, 2011:7), não posso concordar com o modo de proceder da educadora. Na verdade, tal como refere Silva (2002) citado por Maria Serrão e Carolina Carvalho:

“planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (Silva in Carvalho e Serrão, 2011:7).

Por outro lado, a planificação não era flexível: eram realizadas actividades diariamente, ficando muitas vezes de lado os interesses das crianças e os momentos de cuidados, tão essenciais para o desenvolvimento das crianças, principalmente em idade de Creche.

Penso que este descurar do *educuidar* se deve muito ao facto da educadora ter uma participação muito superficial e casual nos momentos de higiene, principalmente na muda de fralda, sendo esse trabalho deixado para as auxiliares e para mim (que o fazia com todo o prazer); por outro lado ainda sublinho o facto de, como referi anteriormente, a educadora no momento da refeição, estar permanentemente a exigir às crianças que comessem com a colher em vez das mãos. Preocupando-se mais com a perspectiva higienista, ficando para segundo plano a perspectiva do *educuidar*.

A planificação do educador não se limita à proposta de actividades enriquecedoras. É muito mais abrangente, sendo necessário que seja feita uma programação dos vários momentos da rotina: dos momentos de higiene; dos momentos da refeição; do tempo de exterior; e dos momentos de acolhimento e entrega. O facto desses momentos serem diferentes, ou melhor, de nesses momentos não se realizarem actividades, propriamente

ditas, não significa que não devam ser planificados. Pelo contrário, Bassedas, Huguet e Solé afirmam que “seu planeamento, com uma intencionalidade educativa, permitirá atribuir-lhes os critérios necessários para avaliar o processo, para além da observação cotidiana (...), a partir dessa avaliação, devem ser adotadas as medidas pertinentes e as modificações para se ajustar às necessidades das crianças” (1999:119). Estas indicações são contrárias aos procedimentos adoptados pela educadora, que apesar de ter expresso no projecto pedagógico a importância da observação das crianças, na realidade não a efectuava, daí que muitas das actividades propostas tenham surgido de forma descosida e sem que aparentemente despertassem qualquer interesse para as crianças.

Insisto neste ponto da observação das crianças, também porque o trabalho em equipa parte da acção pedagógica, das vivências do dia-a-dia da sala e da própria instituição, ou seja, ao longo do dia os vários membros que constituem a equipa da sala devem trabalhar em conjunto na observação e no apoio das crianças que são visadas pelo projecto educativo daquela sala. É sobre essas vivências diárias que deverão incidir as observações, e reflexões acerca do trabalho que está a ser desenvolvido e que poderia ser melhorado. Para isso, é necessário que nas reuniões de equipa pedagógica que são feitas regularmente se reflecta acerca das observações feitas às crianças, isto porque tal procedimento permite conduzir acções harmoniosas, desenvolver trocas entre profissionais e favorecer um clima de confiança (cf. Anexo 8).

Os momentos de cuidado, eram assim, deixados para segundo plano a favor da realização de actividades. Esses momentos na Creche devem ter maior destaque, bem como os momentos do brincar social livre e espontâneo; estes momentos devem ser privilegiados na relação pedagógica, como refere Cristina Figueira, “momentos de trocas intensas e de aprendizagem e em que a independência e a autonomia se podem exercer” (1998: 69).

Na Sala Parque, os momentos de cuidados eram geridos, quanto a mim, numa perspectiva higienista. Pois, como já referi, a educadora, não conferia muita importância ao momento de muda de fralda, e no momento da refeição parecia mais preocupada com o facto de as crianças comerem com a colher, repreendendo-as quando utilizam as mãos. A intervenção educativa na Creche, como já referi, funda-se essencialmente na relação pedagógica do *educuidar*, isto porque existe uma ligação entre cuidados e educação, perante isto a preocupação do educador deve ser a organização das rotinas de

cuidados. Tentei abordar esta questão com a educadora mas pareceu-me pouco receptiva.

Relativamente à segunda sala na qual estagiei, a sala Amarela, pude também observar aspectos negativos e positivos em relação ao *educuidar*. Gostaria de referir a forma como a Educadora Carla Ventura reconhecia os sentimentos das crianças, para o ilustrar exponho o seguinte exemplo dentro de outros que observei (cf. Anexo 9): Apesar da Hora da Sesta não fazer parte da rotina das crianças da Sala Amarela, quando a educadora reparava que uma criança estava realmente muito cansada perguntava-lhe se queria ir descansar um bocadinho. Se a criança respondesse afirmativamente, ela dirigia-se a uma das salas de jardim-de-infância onde as crianças ainda dormem e pedia que a deixassem deitar um bocadinho (cf. Anexo 10). Esta atitude mostra uma grande empatia pelos sentimentos e necessidades das crianças. Se a criança tem necessidade de dormir o educador deve estar atento a isso e dar prontamente uma resposta adequada a essa mesma necessidade.

Por outro lado, segundo o meu parecer, existia falta de flexibilidade devido aos horários impostos pelas Actividades de Enriquecimento Curricular existentes no contexto educativo.

Neste sentido quero acrescentar que na Sala Amarela ocorria regularmente a intervenção de professores de actividades de enriquecimento curricular que segundo diziam “davam aulas” de várias especialidades. A planificação desses profissionais devia ir ao encontro do trabalho desenvolvido pela educadora, mas não foi isso que verifiquei durante o meu estágio na sala.

Assim, na sala na qual desenvolvi o estágio em jardim-de-infância, a planificação da rotina do grupo não é realizada apenas pela educadora, inclui outros especialistas, profissionais, cujas planificações têm pouco a ver com o que se passa na sala (cf. Anexo 11). A ausência de *Team Teaching*, leva a uma falta de continuidade entre o trabalho desenvolvido pela educadora e a intervenção dos cinco professores. Tudo me leva a crer que as actividades de enriquecimento curricular constituem à partida uma dificuldade para o *educuidar*. Eis um exemplo: quando habitualmente a Professora de Inglês entrava na sala cerca de cinco minutos antes da “aula” começar e então nesse tempo partilhava com a educadora o que iria desenvolver naquele dia com as crianças. De facto, não é em cinco minutos que se planifica e se verifica a adequação de uma actividade. Estas

circunstâncias não são efectivamente favoráveis ao processo do *educuidar*, pois não estavam a ser propostas às crianças actividades significativas para o seu desenvolvimento enquanto pessoas.

As cinco actividades de enriquecimento curricular (de Música, Educação Física, Inglês, Informática e Natação, cada uma delas leccionada por um professor diferente), eram leccionadas durante o tempo lectivo. Apesar de vários docentes compartilharem o mesmo grupo de crianças não pude observar a existência de uma verdadeira responsabilidade comum e partilhada, pois cada professor tem um horário específico para estar com o grupo de crianças e cada um responsabiliza-se apenas pelos conteúdos a abordar durante o seu tempo de aula (Perrenoud, 2008). Apenas a Educadora consegue criar uma harmonia mínima através de conversas informais que vai tendo com cada um dos professores. No entanto, nunca se reuniram todos para uma breve negociação e partilha. Segundo Perrenoud “essa organização do trabalho não favorece *a priori* a partilha de responsabilidades” (2008:120). Para que exista uma coordenação das práticas “não se trata apenas de conversar, de tomar decisões, de elaborar um material comum, situações didáticas, instrumentos de avaliação, regras de vida e de funcionamento. Trata-se de *gerenciar colectivamente um grupo de alunos*” (Perrenoud, 2008:122). Uma verdadeira intervenção colectiva exige uma coordenação efectiva entre as práticas, um trabalho de *Team Teaching*.

Apesar de durante a minha presença na instituição ter verificado que não existia trabalho de *Team Teaching* entre os vários especialistas e a educadora, esta apresentou-me um contra exemplo, mostrando-me que aquilo que verifiquei por vezes é contrariado. De facto existem algumas planificações dos professores que se adaptam ao trabalho desenvolvido pela educadora. Exemplo disso foi um caso, relatado pela educadora, de uma menina que no momento do conselho, no ano lectivo anterior, disse o seguinte: “Hoje tive que comer mais rápido porque o meu pai disse que as bruxas vinham atrás de mim”. A partir daqui a educadora colocou uma pergunta cognitiva, devolvendo a questão às crianças “há bruxas?”. A partir daí desenvolveram um projecto em torno dessa temática na qual a professora da Actividade de Enriquecimento Curricular de Educação Musical se integrou. Neste contra exemplo está fortemente presente o *educuidar*, isto porque a educadora trabalha em parceria com a professora de Educação Musical assim como trabalha em parceria com as crianças. Esta organização participada da actividade pedagógica, permite que as crianças em conjunto planifiquem

aquilo que pretendem fazer, a planificação cooperada é muito importante em idade pré-escolar, Vigotsky salientou a sua importância na “formação social da mente” (1984, *in* Sampaio, 2009:7).

Este exemplo revela a preocupação da pedagoga em promover uma actividade (que acabou por se tornar num projecto) em torno das necessidades das crianças, neste caso os medos. Ou seja, a educadora partiu dos medos para o desenvolvimento a vários níveis, desenvolvendo actividades em diversas áreas. Se a criança se desenvolve de forma holística, devem-se promover actividades que potenciem esse desenvolvimento de forma rica a nível cognitivo, social, afectivo e motor. Esta abordagem transversal do currículo permite que as crianças:

“desenvolvam sua sensibilidade em relação aos outros, o respeito por outras culturas e crenças, o cuidado e a preocupação com os objectos, a propriedade e o ambiente, e a sua capacidade de compreender e contribuir para as várias maneiras segundo as quais elas e os adultos representam o mundo. Pode-se argumentar (...) que as actividades totalmente transversais ao currículo (...) são aquelas em que «fazemos uso da mente e que fazem crescer a alma»... e que permanecem na nossa memória” (Vasconcelos, 2004:149).

4.1.3 Falhas empáticas e o trabalho de equipa

Continuando a análise da intervenção da educadora da segunda sala onde estagiei, considero importante referir que se por um lado a educadora Carla Ventura era empática e solícita para com as crianças, noutras ocasiões mostrava-se pouco tolerante, chegando a descurar os seus sentimentos, como por exemplo (cf. Anexo 12): Um dia um menino (que irei designar por R.) estava muito triste porque naquele dia tinha saudades da mãe e foi difícil para ele separar-se dela no momento do Acolhimento, ficando a chorar ao vê-la partir. A educadora deu-lhe atenção, mas com a chegada de outros pais, no momento do acolhimento, acabou por não dar a atenção que aquela criança precisava naquele momento. Então aproximei-me do menino, e tentei ser empática com ele

reconhecendo os seus sentimentos, e reconfortando-o até sentir que estava mais tranquilo. Entretanto iniciou-se a aula de Inglês, na qual estive a observar o R., que permaneceu durante a aula com um olhar muito distante e não desenvolveu a actividade. Sem que ninguém se apercebesse, chorava em voz baixa, escorriam-lhe as lágrimas pela cara. Eu voltei a aproximar-me dele e ao reconfortá-lo a educadora intrometeu-se dizendo “R. vá já chega, vamos lá trabalhar”. Penso que nesta ocasião a educadora não se demonstrou empática com o menino em questão, que naquele dia precisava de uma atenção mais privilegiada. Apesar da intervenção da educadora, continuei a prestar aquela criança um apoio individualizado, pois senti que naquele momento aquela criança necessitava dele.

No que concerne à auxiliar da sala, esta mostrava-se bastante atenta às necessidades das crianças. No entanto, assisti a grandes e graves falhas empáticas, existindo uma tentativa para disciplinar, punir e controlar as crianças. A grande maioria das falhas empáticas ocorria durante o período das refeições: Ao grupo da Sala Amarela pertencia uma menina que era normalmente a última a terminar as refeições. Então era exercida uma forte pressão sobre aquela criança para comer. Um dia a auxiliar aproximou-se dela gritou-lhe para que ela comesse a sopa e a menina começou a chorar (cf. Anexo 13). As questões alimentares são muito delicadas e devem ser tratadas com calma e não num ambiente de pressa, onde o *educuidar* é esquecido. Foi exactamente o contrário que tentei fazer durante a minha permanência junto do grupo de crianças da Sala Amarela.

Outra grande falha empática, que observei por parte da auxiliar da sala, ocorreu com um menino que precisa de cuidados um pouco mais personalizados. Muito provavelmente devido a questões relacionais e emocionais, essa criança tem dificuldade em controlar os esfíncteres. Um dia, a criança não conseguiu controlar-se fazendo as fezes nas calças. Passadas cerca de duas semanas desse acontecimento, a auxiliar estava a pedir às crianças que formassem uma fila e o menino permanecia de mão dada com uma menina da sala com a qual tinha uma relação muito próxima. A auxiliar num tom irritado dirigiu-se ao menino com o seguinte comentário: “Sabes andar de mão dada mas não sabes fazer coco na sanita!”. A criança permaneceu aparentemente apática a olhar para ela, não pronunciando uma única palavra. Depois, a fila começou a andar e a auxiliar continuou o seu trabalho com a maior das naturalidades que contrastava com o meu estado de perplexidade e de indignação. Como tenho vindo a referir, se a criança não se sentir respeitada não irá conseguir respeitar-se a *si* e às outras pessoas.

Durante o estágio tive oportunidade de reflectir sobre este assunto com a Educadora, e em conjunto chegámos à conclusão que existe falta de sensibilidade por parte da auxiliar da sala. Contudo, seria necessário que a educadora reflectisse com a auxiliar sobre determinados aspectos e esse trabalho de reflexão nem sempre foi feito. Tenho a convicção de que enquanto não for feito algo, estas situações indesejáveis não irão diminuir, e continuará a existir um défice no processo de *educuidar* às crianças da sala. Como a auxiliar não participava nas nossas reuniões, esta questão nunca foi discutida na minha presença.

Considero importante fazer referência ao trabalho desempenhado pelas auxiliares porque são elementos integrantes da equipa pedagógica da sala, equipa essa que deverá promover oportunidades, para que as crianças se possam desenvolver num todo, tornando-se pessoas capazes de reconhecerem as suas capacidades, bem como as capacidades do *outro* enquanto pessoa distinta de *si*. Assim proporcionar-se-á uma educação para o *ser-aí-no-mundo*, onde cada um deverá ser consciente da sua forma de estar e viver em sociedade.

Posto isto, gostaria de salientar a importância da continuidade e da coerência no trabalho desempenhado pela equipa pedagógica da Sala Amarela, isto porque, um dos factores que a meu ver lesa o *educuidar* é a falta de continuidade (cf. Anexo 14). A continuidade e a coerência são aspectos fundamentais em educação. Só um trabalho consistente irá conduzir a crianças activas, felizes, que se desenvolvem no ambiente adaptado às suas necessidades (Hohmann e Post, 2007).

Reparei que no primeiro contexto educativo no qual eram realizadas reuniões de equipa pedagógica, existia uma maior continuidade do trabalho desenvolvido pela educadora, e existiam menos situações de falhas empáticas com as crianças. Pelo contrário, durante a minha permanência no segundo contexto educativo, pude observar que o facto de não existirem reuniões de equipa pedagógica, tinha como consequência uma falta de continuidade do trabalho desenvolvido pela educadora, por parte da auxiliar e dos vários professores das diversas actividades de enriquecimento curricular. Quero frisar a importância das trocas formais, como meio para uma reflexão mais profunda sobre as práticas educativas desenvolvidas na sala. Essa reflexão permitiria que as pessoas, através do confronto encontrassem uma solução para melhorar a qualidade educativa durante a permanência das crianças na instituição.

Na verdade, a coerência e a consistência educativas tornam-se fundamentais no trabalho em equipa, tal como referem Bassedas, Huguet e Solé:

“Quando se trabalha em instituições educativas, é indispensável realizar um trabalho em equipe com todos os profissionais responsáveis pela tarefa educativa. Todos que trabalham na escola ou colaboram na realização de uma tarefa educativa e em busca de uma melhoria de qualidade devem atuar da maneira mais coerente e coordenada possível, se não quiserem que as suas atuações sejam parciais, incoerentes ou até mesmo contraditórias”
(1999:245)

Para que exista um verdadeiro processo de *educuidar* é necessário que todos os agentes estejam envolvidos e que tomem decisões consistentes para permitirem que as crianças se sintam seguras e confiantes, num ambiente onde sabem que os vários intervenientes as ouvem e que lhes proporcionam situações de aprendizagem enriquecedoras consoante as suas necessidades.

Perante a análise destas situações, pude constatar que, ao mesmo tempo que existia um *reconhecimento* do *outro*, também existia um desconhecimento, uma falta de empatia. Posso então afirmar que, a par do *cuidado* pelo *outro*, estão os conflitos, Cabendo ao educador, enquanto profissional da relação geri-los da forma mais adequada não lesando o *ser* da criança, e ao invés disso, deverá tomar atitudes que permitam que a criança se desenvolva como um todo, tendo conhecimento das suas capacidades, conhecendo-se e tendo recursos para compreender o *outro* que é diferente de *si*.

4.2. Em busca de uma situação otimizada

A minha intervenção não esteve apenas relacionada com a observação dos profissionais de educação, até porque a situação-problema com que me deparei em ambas as salas de estágio relacionava-se com a distância entre a situação que existia à partida e uma situação otimizada. Perante isto, a outra parte da minha intervenção surge no sentido de tentar alcançar uma situação otimizada. Para isso tive que me envolver na acção, o que para mim se tornou fácil aproveitando bem a minha condição de estagiária, pois permitiu-me integrar a equipa pedagógica de ambas as salas onde estagiei, ainda que, como elemento temporário. O facto de participar na acção, fez com que interviesse junto das crianças e dos adultos das salas onde estagiei, factor que me possibilitou reflectir sobre as minhas atitudes. Desta forma, considero que a minha auto-observação foi um processo muito valioso para a reflexão da minha intervenção junto de crianças e adultos.

4.2.1. Prática reflectida: ao encontro de uma prática valorativa do *educuidar*

Em ambos os contextos de estágio, tomei algumas atitudes mais adequadas do que outras no que concerne ao *educuidar*. Terei agora a oportunidade de desenvolver e analisar com maior profundidade alguns exemplos indicados no subcapítulo *Análise da intervenção dos profissionais das duas salas de estágio* e será sobre eles que irei proceder a uma reflexão e análise neste segundo subcapítulo. Como tenho vindo a referir, para além da intervenção junto das crianças foi necessária a minha intervenção junto dos adultos, para que fosse possível reflectir sobre determinados acontecimentos, muitas vezes indesejáveis, com vista a alcançar uma situação otimizada, onde o *educuidar* seria parte integrante da acção educativa. Apesar de diariamente ter conversas informais com os elementos da equipa pedagógica da Sala Parque, na qual estagiei no primeiro semestre, era nas reuniões de equipa pedagógica, e nas reuniões de reflexão entre mim e a formadora de terreno que expunha diversas situações que considerava que poderiam ser alteradas.

No caso do estágio desenvolvido no contexto de Creche vêm-me ao espírito dois momentos da rotina: o Momento da Higiene e o Momento do Repouso. Nesses momentos específicos, a maioria das crianças permaneciam muito tempo a olhar para mim, de uma tal forma, que me dava a sensação de me estarem a invadir a alma, mas posteriormente interpretei esse olhar da seguinte forma: a criança através do olhar estava a tentar compreender os meus sentimentos. Quando tal acontecia, eu sorria-lhe, sorriso esse, que era imediatamente retribuído pela criança. Para mim, estes momentos de cuidados eram muito especiais, e aproveitava para desenvolver a relação pedagógica; a centralidade da interacção educador/criança é evidente no processo de aprendizagem, e isto significa, tal como refere Júlia Oliveira-Formosinho, que “a qualidade das aprendizagens depende muito da qualidade desta interacção” (2000: 163). Os momentos de cuidados, são quanto a mim, momentos privilegiados para o contacto e para as interacções individuais, são os momentos para construir a relação significativa. Segundo Maria Mil-Homens:

“Para abordar o outro é necessário reconhecer-lhe uma dimensão, uma profundidade e uma intimidade que não se podem alcançar. O acompanhamento na formação é um encontro humano que se baseia na qualidade da relação, um encontro que não é a fusão ou uma apropriação do outro. Na relação de acompanhamento, o outro é o que ultrapassa o nosso saber, a nossa percepção.” (1998: 62).

Nesses momentos de cuidados existia, uma intervenção individual junto de cada criança, permitindo-me dar maior atenção à criança de quem estava a cuidar. Era um momento de trocas intensas, no qual eu tinha a intencionalidade de proporcionar à criança momentos de se conhecer a *si* própria, ao mesmo tempo que reconhecia o *outro*.

Relativamente à importância dos cuidados quotidianos, considero relevante relatar a minha intervenção no momento da refeição o qual, tal como fiz referência no subcapítulo anterior, era bastante penoso para duas crianças que eram obrigadas a comer.

Em primeiro lugar, depois de ter observado e detectado o problema, decidi antes de mais, encontrar uma alternativa por mim própria. Foi então que um dia decidi ser eu a dar de comer a uma das meninas. Inicialmente a criança pareceu resistir, talvez porque pensasse que seria novamente obrigada a comer. Comecei a conversar com ela sobre o

que estava a acontecer ao nosso redor. Como naquele dia estava a chover, conversei com ela sobre a chuva e a menina comeu a grande maioria da sopa sem protestar, parei no momento em que nem com “latidos” e “miaus”, ela quis comer. Nesta situação, pude-me auto-observar, pois ao encontrar uma situação indesejável que lesava o *educuidar* das crianças, senti a grande necessidade de a modificar e encontrei uma alternativa aquele sofrimento, alternativa essa que não foi planeada surgiu por impulso, por querer ver aquele sofrimento terminado.

Depois de tal ter vivido esta situação, considerei importante reflectir acerca deste acontecimento junto dos três elementos que constituíam a equipa pedagógica de sala. Desta forma, tive a oportunidade de expor numa reunião de equipa pedagógica de sala, não apenas à educadora, como também às duas auxiliares, um acontecimento que desde o primeiro dia que entrei na sala me estava a incomodar. Então, na segunda semana de estágio, numa das reuniões de sala, ganhei coragem e partilhei esta minha inquietação, uma vez que o momento da refeição deve ser calmo, tranquilo e sem pressas. Perante a minha exposição, cada adulto deu o seu parecer relativamente ao facto das crianças chorarem para comer, foram invocadas diversas razões: porque comiam mal em casa e os pais diziam para obrigá-las a comer, e foi argumentado também que não podiam ficar o dia todo sem se alimentarem. Todavia, eu insisti que deveria existir uma forma das crianças se alimentarem sem serem obrigadas, tornando, assim, o momento da refeição mais tranquilo para todas as crianças. Então, a Educadora propôs que daí em diante deixássemos as crianças comerem sozinhas sem intromissões dos adultos. Foi então seguido o preceito segundo o qual cabe ao educador tornar o momento da refeição num momento de prazer e companheirismo. Tal como referem Goldshmiel e Jackson “precisamos dar atenção especial às horas da refeição, tanto para o bem-estar das crianças quanto para o nosso” (2006: 182). Da mesma opinião são Post e Hohmann “as refeições são interlúdios sociais em torno da comida e do prazer da refeição” (2007: 220).

A partir dessa semana, estes momentos passaram a decorrer da seguinte forma: quando a educadora estava presente no momento das refeições, as crianças comiam sozinhas, e no caso de precisarem de ajuda, ia-se conversando calmamente com elas. Algumas das vezes em que a educadora Cristina não estava presente, no momento da refeição, uma das auxiliares obrigava novamente as crianças a comer, deixando de parte a abordagem calma de que se falara na reunião. Estes acontecimentos fizeram-me reflectir acerca da

questão ligada com a continuidade do trabalho feito pela educadora por parte das auxiliares de sala, aquando da sua ausência. Neste caso, verifiquei que nem sempre é dada essa continuidade. Posteriormente, tive a oportunidade de falar com a Educadora Cristina acerca deste assunto ao que ela disse que não gosta de impor nada às pessoas e que através das suas atitudes ia tentando que elas percebessem aquilo que ela fazia.

Considero que fui parcialmente bem sucedida na minha intervenção, pois tive a oportunidade de reflectir acerca desta situação com todos os membros da equipa pedagógica de sala e, pelo menos durante a minha presença, uma das auxiliares passou a ter uma abordagem diferente para as duas crianças, conseguindo assim diminuir um pouco a distância entre a situação existente à partida e uma situação optimizada, onde as crianças não fossem obrigadas a comer abruptamente.

No decorrer das rotinas de cuidados na Sala Parque, acontecia algo que não conseguia compreender e que, na minha perspectiva, lesava o processo do *educuidar* das crianças. Refiro-me ao facto das crianças serem mantidas no *catre* contra a sua vontade, depois de terem dormido o tempo suficiente para satisfazer as suas necessidades.

Semana após semana, assistia a cenas dolorosas resultantes da “luta” entre a criança que se queria levantar e a auxiliar que queria que a criança permanecesse deitada, acabando por acordar as crianças que necessitavam de dormir.

Então, um dia, decidi tomar uma atitude em relação a um menino que já tinha acordado e continuava às voltas no *catre*. Nesta situação, eu estava ao lado dele, com a presença de uma auxiliar na sala. A criança tentava sair do *catre* e a auxiliar dizia-me para a mandar deitar-se, isto sucedeu-se repetidas vezes e eu estava a ficar agitada porque a criança começava a chorar, e sobretudo inquietava-me o facto de estar tomar uma atitude com a qual não concordava. Perante esta situação, decidi pegá-la na criança ao colo e conduzi-la até ao fraldário onde seria efectuada a sua higiene. Seguidamente, levei-a para a outra sala que pertence à sala Parque. A auxiliar demonstrou espanto, pela sua expressão facial, quando me viu tomar aquela atitude, mas também não disse para não o fazer. Então, enquanto a auxiliar ficou a vigiar as crianças na sala A, eu levei a outra criança para a sala B, onde ela brincou enquanto eu estava junto dela. Quando a educadora chegou, contei-lhe o sucedido e ela tentou explicar-me o porquê desse procedimento habitual.

Ao questionar a educadora sobre o motivo subjacente ao facto das crianças, serem mantidas na cama contra a sua vontade, em vez de serem encaminhadas para a sala B, deixando descansar as crianças que permanecem a dormir na sala A. A educadora respondeu-me, que isso se devia ao horário do pessoal da sala. Isto porque está sempre um elemento da sala sozinho até às quinze horas. A sua resposta não me satisfaz, porque no meu espírito, continuava por encontrar a alternativa para contornar esta situação indesejável. Do meu ponto de vista, quando uma criança acordasse seria feita a sua higiene (como habitualmente) e levar-se-ia a criança para a sala B, enquanto o adulto permaneceria com ela nessa mesma sala, não deixando de prestar atenção às crianças que dormem na sala A. Mas esta foi uma situação que não consegui modificar e a educadora pediu-me para não voltar a tomar essa atitude. Foi o que fiz, pois não tinha como objectivo intrometer-me no trabalho desenvolvido pela equipa pedagógica, e apesar de considerar que possa ser considerada como uma atitude impulsiva por ter tomado uma atitude sem antes conversar com a educadora cooperante.

Uma outra situação indesejável esteve relacionada com o facto as crianças esperarem largos minutos pelo momento da Refeição. Como tal, decidi questionar a educadora: em primeiro lugar falei-lhe a respeito da hora da refeição, mais especificamente, acerca do tempo que as crianças permaneciam sentadas à espera da comida. A educadora respondeu-me que existe uma hora específica para as auxiliares de serviços gerais colocarem os *catres* na sala A, sendo esse o motivo que a levava a sentar as crianças à mesa (na sala B) quase vinte minutos antes, da entrada da comida na sala. Esta resposta não me deixou satisfeita. Quanto a mim existiam duas alternativas: uma era as crianças irem para a sala B, sem lavarem as mãos, de modo a poderem brincar na Área dos Jogos e quando a comida chegasse, as crianças seriam então guiadas até ao fraldário, para serem lavadas as mãos.

A outra alternativa, que quanto a mim seria a mais adequada, permitiria que as crianças permanecessem na sala A, a brincar, indo lavar as mãos apenas aquando da chegada do carrinho que traz a comida. Sendo assim, seriam as auxiliares da sala a colocarem os *catres* em vez das auxiliares de serviços gerais, aumentando assim a qualidade da intervenção educativa executada junto das crianças.

Em relação à minha primeira sugestão de modificação, a Educadora explicou que essa alteração iria causar confusão às crianças, pois segundo ela, quando os meninos vão

para a sala *B* já sabem que vão comer e o facto de haver uma alteração nas suas rotinas poderia confundi-las. Considero que as crianças de início poderiam ficar confusas mas com o apoio dos adultos iriam interiorizar rapidamente a nova rotina. O período de transição entre o brincar até à hora da refeição pode ser facilitado a partir de uma planificação cuidadosa (Goldschmied e Jackson, 2006), de forma a eliminar a tensão, da atmosfera antes da refeição, tornando possível evitar situações desastrosas de forçar as crianças a permanecerem sentadas e a esperar nas mesas até que o carrinho da comida chegasse.

Apesar de ter tentado, em conjunto com a Educadora, mudar algumas situações indesejáveis, não obtive da parte dela a abertura de espírito para que tal pudesse acontecer. Como se sabe é muito difícil modificar hábitos, para uma pessoa exterior à situação parece fácil, mas quando se está no contexto muitas vezes a força do hábito impossibilita modificações aparentemente muito simples e fáceis de concretizar.

Também na sala onde desenvolvi o estágio na valência de Jardim-de-Infância, tive oportunidade de conversar e reflectir com a educadora/formadora de terreno acerca de situações que considerei pertinentes e de outras menos adequadas, como descrevi no subcapítulo anterior. As que mais me marcaram negativamente foram as atitudes abusivas por parte da auxiliar, que a própria educadora me revelou ter dificuldades em solucionar (cf. Anexo 15). Apesar de inúmeras conversas que tive com a educadora, ela sempre me confessou ter dificuldade em confrontar a auxiliar, o que fez com que não conseguisse alterar essas intervenções indesejáveis. Outro aspecto negativo que importa ressaltar, prende-se com a ausência de relação entre a planificação da educadora e dos diversos professores de AEC's, situação essa para a qual também não consegui encontrar uma via de resolução.

4.2.2. Conflitos: O cuidado com o outro

Para além da minha intervenção junto dos membros da equipa pedagógica, a minha intervenção junto das crianças foi uma constante, principalmente quando existiam conflitos. Os conflitos são um aspecto importante na temática do *educuidar*, pois para além de fazerem parte da relação humana, permitem que através deles se possa passar de uma desconsideração e do desconhecimento do *outro* para o seu *reconhecimento* e consideração. Acerca desta temática, dos conflitos, Oliveira, Mello, Vitória e Ferreira afirmam que quando a criança se opõe fá-lo “para reconhecer-se como diferente do outro, como alguém que tem vontades distintas (...)” (2003:43), ou seja, são uma forma de oposição entre o *eu* e o *outro*.

Os conflitos são momentos muito delicados, como tal, é necessário saber geri-los de forma adequada. Foi nessa gestão que me deparei com algumas dificuldades. Por várias vezes tive que me zangar, o que me deixava triste, levando-me a pensar que as crianças deixavam de gostar de mim. Mas fui percebendo que é necessário que nos zanguemos com as crianças e lhes mostremos a nossa desaprovação quando elas têm atitudes que prejudicam o *outro*. Para Teresa Vasconcelos:

“as crianças pequenas precisam de «andaimes» externos que lhes permita interiorizarem as suas próprias «regras» de uma forma positiva. (...) Tal como é útil dizer «sim» tantas vezes quanto possível, também dizer «não» de uma forma clara e firme, quando for caso disso.” (2004:151).

O exemplo que se segue servirá para ilustrar um conflito entre crianças, de jardim-de-infância e a estratégia que encontrei para ajudá-las a resolvê-lo. Durante o Tempo de Trabalho de Projecto que ocorria no período da tarde, estavam a ser desenvolvidas duas actividades em simultâneo: a modelagem de plasticina e a realização da prenda do Dia da Mãe (a que eu estava a dar apoio). Uma menina (que vou designar como M.) encontrava-se a modelar um pedaço de plasticina numa mesa com mais três crianças. Entretanto chamei a M. para que ela fosse terminar uma parte da prenda para a mãe. Verifiquei que antes de abandonar a mesa a M. pediu aos colegas que pertenciam ao pequeno grupo onde se inseria, para não lhe estragarem a sua construção que designou como “cobra”. No entanto, quando ela se dirigiu a mim vi um dos meninos, a quem ela tinha feito o pedido, a esmagar a “cobra” da M., ao mesmo tempo que se ria. Quando a

menina se apercebeu do sucedido ficou completamente desolada: chorava compulsivamente porque tinham estragado o seu trabalho. Fiquei desde logo muito empática com o sofrimento da criança e naquela situação senti necessidade de intervir. Então aproximei-me de ambas as crianças e num tom calmo e imparcial perguntei ao menino em questão o que se tinha passado com a cobra da M.. Ele calado, não me respondeu. Depois de alguma insistência da minha parte, o menino acabou por revelar ter estragado o trabalho da M.. Então perguntei-lhe: “Como te costumavas sentir quando estragam alguma coisa de que tu gostas muito?”. Esperei que a criança respondesse. Levou alguns minutos, mas ele respondeu que se sentia triste. Então expliquei-lhe que a M. também estava triste porque ele tinha estragado uma coisa da qual ela gostava e chamei a sua atenção pelo facto de não ter tido em conta o seu pedido.

É importante mostrar às crianças o lado do *outro*, o *reconhecimento* pelos sentimentos do *outro*. O desenvolvimento da empatia pelo *outro* constitui uma das bases para a socialização. Isto porque, a empatia “é a capacidade que permite às crianças compreender os sentimentos das outras pessoas, ao relacioná-los com sentimentos que elas próprias já experimentaram” (Hohmann e Weikart, 2009:67), situação que verifiquei em algumas ocasiões (cf. Anexo 16). Foi o que tentei fazer com o menino, ao perguntar-lhe como se sentiria se tivesse acontecido com ele. Dessa forma tentei que ele se colocasse no lugar da M..

Este tipo de situação comprova a importância da formação de valores, sendo factor essencial para se saber viver em conjunto. Assim, os conceitos inerentes aos valores que Teresa Vasconcelos nomeia como “valor individual, honestidade, certo e errado, justiça, direito e esforço colectivo” (2004:148) estão, segundo a mesma autora, “ao alcance da compreensão das crianças pequenas, desde que experienciem estas coisas de uma forma concreta. Visto que estes “conceitos têm de ser «apanhados» mais do que serem ensinados” (Vasconcelos, 2004:148). Por outro lado, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar referem que:

“o desenvolvimento da identidade passa pelo reconhecimento das características individuais e pela compreensão das capacidades e limitações próprias de cada um (...). O respeito pela diferença (...) favorece a construção da identidade, a auto-estima e o sentimento de pertencer a um grupo, facilitando também o desenvolvimento colectivo” (OCEPE, 1997:54).

Também no primeiro local de estágio, com crianças em idade de creche deparei-me com vários conflitos e agressões com recurso a dentada. Como aconteceu num dia em que fiquei sozinha na sala, por alguns minutos. Uma menina (que designarei por B.) começou a morder outras crianças porque queria os brinquedos que estavam a utilizar. Este episódio durou cerca de cinco minutos, mas foi o suficiente para a B. morder três crianças, pondo assim a sala em alvoroço, pois essas três crianças choravam convulsivamente.

Eis a descrição deste episódio: Primeiro, a B. aproximou-se de uma criança tentando-lhe tirar um brinquedo da mão, a criança interceptada resistiu e a B. deu-lhe uma dentada, pondo a criança agredida a chorar. Então, abordei-a calmamente dizendo-lhe: “B. tu mordeste ao amigo, agora ele está a chorar porque tu o magoaste. Eu não gosto que tu mordas os outros meninos”, enquanto falava com a B., ela não me parecia estar a ouvir. Seguidamente, ouvi outra criança chorar. Quando me virei para ver o que se passava, vi a B. a morde-la na mão; aí voltei a abordá-la de forma tranquila, confrontando-a com os sentimentos do *outro*, que estava magoado. Passados alguns segundos vi outra vez a B. a interceptar uma terceira criança; como mais uma vez não conseguiu tirar o brinquedo à primeira deu-lhe uma dentada, pondo a criança a chorar. No meio de tanto choro, eu estava a começar a ficar desesperada, pois não conseguia solucionar o problema. Então senti necessidade de expressar a minha zanga através de uma frase gritada: “B. não mordas aos amigos, estou a ficar zangada com o que tu estás a fazer”. A B. olhou para mim e começou a chorar, provavelmente pela forma como eu falei com ela. A sua reacção às minhas palavras levou-me a crer que eu tinha tido uma falha empática com a menina, então pedi-lhe desculpa por ter gritado com ela, mas eu estava muito zangada por ela ter mordido aos outros meninos.

Aquilo que inicialmente senti como sendo uma falha empática, depois de uma profunda reflexão, acabei por compreender que não o foi. Nós, adultos temos o direito e o dever de nos zangarmos com as crianças e naquele momento foi importante ter-me zangado com a menina, isto porque ela parou de morder, o que leva a crer que deveria ter agido mais cedo. Contudo, durante o desenrolar da acção proferi uma afirmação que depois de reflectir verifiquei que não foi de todo adequada, quando me dirigi à B. dizendo: “eu não gosto que tu mordas aos outros meninos”. De facto esta formulação pareceu caprichosa da minha parte. Como refere Pestalozzi:

“o bem que desejás ajudá-lo a conquistar, não deve ser fruto de um capricho de teu humor ou de tua paixão, ele deve ser bom em si, em conformidade com a natureza da coisa, ele deve parecer bom aos olhos da criança” (in Philippe Meirieu, 2002: 71).

Não deveria ter-lhe dito que *não gostava* mas sim que ela não *podia* morder as outras crianças seja porque motivo fosse. Apesar de na realidade não gostar, não é isso que está em causa. O que está em causa é que a criança perceba que não pode magoar o *outro*, porque este sente-se ferido e não porque o adulto não gosta. Apesar disso, era a minha responsabilidade mostrar desaprovação pelo comportamento da criança e foi o que fiz de forma espontânea, isto porque agi na urgência da situação.

Perante tudo isto devo acrescentar a importância do cuidado com o *outro*, neste caso concreto com a criança, porque tal como refere Tânia Zagury:

“São as pequenas coisas que fazem a base das grandes. Se não educarmos nossas crianças para as pequenas coisas não educamos para as essenciais. As pequenas gentilezas não são na realidade apenas gentilezas: são indícios do respeito pelo outro, da percepção de sua existência...”(1993, in Signoretti, Monteiro; Dias, Davólio; Léssio, 2002:8).

O Adulto tem o papel de *cuidar* no sentido de ajudar a criança (o outro) a se desenvolver como ser humano, a desenvolver capacidades de escuta em relação ao *outro* e a si próprio. Desta forma, adiantam estes autores:

“o desenvolvimento integral [pretendido na primeira infância] depende tanto dos cuidados relacionais que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação, e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados”. (Signoretti, Monteiro; Dias, Davólio; Léssio, 2002:5)

4.2.3. Actividades e jogo simbólico: de “mãos dadas” com o *educuidar*

Por outro lado, também faz parte do desenvolvimento integral das crianças dar-lhes oportunidades para que se desenvolvam, oportunidades essas que surgem muitas vezes em forma de actividades.

Neste sentido, considero importante reflectir acerca da minha intervenção no que concerne à planificação. Em ambos os contextos de intervenção a minha postura foi idêntica, passando de uma postura observadora para uma situação em que fazia parte integrante da acção pedagógica. Eu própria tive a oportunidade de planificar a minha intervenção educativa em ambas as salas onde desenvolvi o projecto, a partir de um modelo criado por mim e pondo em acção as minhas crenças. Fi-lo sempre no sentido de dar continuidade ao processo educativo iniciado por cada uma das educadoras cooperantes e tendo em conta os interesses das crianças.

Apesar das actividades nem sempre terem corrido como esperava, não as desenvolvi numa perspectiva *didacticista*, na qual a criança é vista de fora. Pelo contrário, pretendi que a criança fosse vista como alguém capaz de pensar, de encontrar sentido, tanto por si mesma como através da discussão com os outros. Tampouco pretendi promover uma pedagogia de transmissão, centrada no adulto, em que as crianças fossem vistas como seres passivos. Tal como refere Bruner, “sempre que estejam em causa seres humanos, a aprendizagem (seja esta o que for) é um processo interactivo, no qual as pessoas aprendem umas com as outras, e não através da demonstração e da narração” (2000:43). Segundo o mesmo autor, “exercer a pedagogia é ajudar a criança a entender melhor, mais consistentemente, menos unilateralmente. A compreensão é fomentada através da discussão e da colaboração, encorajando-se a criança a exprimir melhor as suas próprias visões (...)” (Bruner, 2000:85). Na verdade a criança não é uma tábua rasa, nem mesmo “um quadro apagado”. A criança, ao entrar para uma instituição, traz consigo uma cultura familiar, e conhecimentos que adquiriu ao longo da sua vida em vários contextos. Perante isto, Fisher afirma que “é fundamental que os educadores planeiem um currículo que tenha o seu ponto de partida naquilo que as crianças, naquele dado momento, conhecem e compreendem.” (2004:21).

Aprofundando esta perspectiva e contrariando as teorias da aprendizagem enquanto processamento de informação, Bruner, refere que:

“A educação não se limita a um simples assunto técnico de processamento de informação bem administrada, nem mesmo à mera questão de aplicar nas aulas “teorias de aprendizagem”(…). A educação é uma complexa procura no sentido de ajustar uma cultura às necessidades dos seus membros e de ajustar os seus membros e seus modos de conhecer às necessidades da cultura” (2000:70).

Foi nesta óptica que desenvolvi, as actividades pretendendo promover e dar prioridade à relação pedagógica, considerando as actividades como um meio para construir essa relação, indo ao encontro dos interesses das crianças e tendo em conta os seus conhecimentos. Considero importante referir que a relação pedagógica não se pode reduzir à parte afectiva, ao puro “relacional”, apesar de remeter “inevitavelmente a uma relação entre dois parceiros” (Meirieu, 2002:90), ou seja, a relação pedagógica não se limita a uma “mera empatia recíproca de duas subjetividades que se expandem” (Meirieu, 2002:90). Isto porque, ao contrário do puro relacional, o pedagógico:

“considera as aprendizagens como uma oportunidade para que a relação não caia nas armadilhas afetivas e na tentação da fusão, mas se erga a um nível de exigência no qual a explicitação permanentemente reelabora aquilo que se troca eleva os interlocutores à categoria dos sujeitos que se julgam progressivamente dignos da partilha que travam” (Meirieu, 2002:90).

Ou seja, utilizei as actividades para promover a relação pedagógica, para que estivesse genuinamente ao *outro*, e às suas necessidades, ajudando-o a se compreender a *si* e ao mundo.

Desta forma, considero que a minha intervenção foi mais positiva nos momentos do faz-de-conta, do jogo simbólico. A este respeito, considero importante referir que as aprendizagens que são sugeridas às crianças não necessitam ser forçosamente desenvolvidas pelo adulto. A área do faz-de-conta, o momento das arrumações da sala e o cuidado com as plantas e/ou animais na sala, são ocasiões que permitem o desenvolvimento das crianças em diversas áreas, de uma forma integrada, e não segmentada.

A importância do faz-de-conta no desenvolvimento global da criança surge através da concepção de Vigotsky, segundo o qual o jogo e aprendizagem não se separam, surgem de forma integrada. Na perspectiva de Vigotsky, analisada por Bodrova e Leong, “o jogo simbólico é um dos mais importantes contextos para as crianças desenvolverem competências críticas que irão garantir a sua adaptação e desempenho com sucesso, em ambientes escolares formais” (2009:11). Por outro lado, segundo, Riley “as áreas para o jogo dramático (...) são poderosos veículos para desenvolver a linguagem escrita e falada” (2004:43). O mesmo ponto de vista é partilhado por Bodrova e Leong ao referirem-se à teoria de Lev Vigotsky:

“Para Vigotsky, o sucessivo nomear e renomear no jogo ajuda as crianças a dominar a natureza simbólica das palavras. Leva, no futuro, a que compreendam a relação única que existe entre as palavras e os objectos que significam e, finalmente, à emergência da consciência metalinguística”
(Bodrova e Leong, 2004:12).

Considero pertinente reforçar, mais uma vez, a importância da planificação do currículo, da acção educativa, que o educador deve fazer. É desnecessário planificar de forma sistemática, actividades, muitas vezes sem sentido para as crianças, enquanto os momentos da rotina deverão ser planificados com muita sistematicidade tendo em conta as aprendizagens que poderão proporcionar às crianças, a diversos níveis. Esses os momentos dos cuidados quotidianos, ou seja, são os principais momentos em que se desenvolve especificamente uma intervenção segundo os princípios do *educuidar*.

Em suma, a planificação é fundamental no trabalho do educador, é a principal característica que o distingue da educação familiar, que é caracterizada pela sua espontaneidade (Fundação Calouste Gulbenkian, 1990). Assim, para que o papel dos educadores se distinga do da família, é necessário que se planifiquem as oportunidades educativas fornecidas à criança. Numa perspectiva abrangente da função docente, Bassedas, Huguet e Solé referem que “uma parte importante do trabalho do professor recai na tomada de decisões que fazem parte do “plano” de sua atuação” (1999:112). A planificação é uma forma para que se possa organizar um ensino de qualidade, o que se aplica a todos os níveis de ensino, uma vez que, tal como refere Del Carmen (1993), planificar permite tornar “consistente a intencionalidade que preside a intervenção; permite prever as condições mais adequadas para alcançar os objetivos propostos; e permite dispor de critérios para regular todo o processo” (in Bassedas, Huguet e Solé,

1999:113). Assim a planificação constitui um elemento indispensável para assegurar a coerência entre o que se pretende e o que sucede na sala. Ao planificar, o educador tem de ter em conta as características pessoais de cada criança para que possa oferecer uma proposta educativa adequada, que exige uma planificação flexível.

Por outro lado, de grande relevância é a afirmação proferida por Signoretti, Monteiro, Dias, Davólio, Léssi, quando sublinham as dimensões afectivas e éticas do processo de ensino/aprendizagem:

“o educador não pode trabalhar somente com o intelectual do aluno, não somos máquinas sem sentimentos e, portanto, insensíveis. A todo momento, vemos, sentimos e nos dispomos a proporcionar às crianças momentos que lhes façam crescer, refletir e tomar decisões direccionadas ao aprendizado com coerência e justiça, o que nunca foi tarefa fácil!” (2002:8).

Ao falar em planificação torna-se inevitável falar acerca da importância da avaliação. A avaliação é, como foi referido, uma forma de reflectir sobre o trabalho, para que se tomem medidas capazes de modificar aspectos inadequados, nas práticas educativas. Essa avaliação não deverá incidir prioritariamente na eficácia, ou seja, não deverá pretender avaliar os produtos desenvolvidos pelas crianças. Deverá antes visar a eficácia, analisando o processo, para assim puder discernir os aspectos positivos e negativos, visando melhorar os aspectos negativos. Também na avaliação, se deverá pretender aferir aquilo que a criança já sabe, proporcionando-lhe assim aprendizagens adequadas e ajustadas aos seus conhecimentos, com vista a alargá-los o mais possível. Nesse sentido o educador pode intervir lançando desafios à criança (partindo dos seus interesses) a que elas possam responder com o apoio do educador, ou seja, proporcionar à criança situação de aprendizagem que facilite a sua passagem à zona próxima do seu desenvolvimento, ou seja, actividades que não partam da transmissão de informações mas sim actividades partilhadas pelas crianças, isto porque para que a educação tenha efeitos no desenvolvimento psicológico da criança (Kravtsova, 2009), as actividades devem promover o desenvolvimento não só no domínio de tarefas cognitivas mas fundamentalmente no desenvolvimento da personalidade. Mas para que se possa promover o desenvolvimento da criança é essencial que os educadores tenham em conta aquilo que é a criança já adquiriu à partida (o seu nível de desenvolvimento real). Oers acentua que para Vigotsky só:

“com apoio adequado, as crianças podem atingir mais do que se poderia esperar com base no seu nível de desenvolvimento real. Este apoio cria uma área potencial de processos de aprendizagem, «a zona de desenvolvimento próximo» que, em condições adequadas, pode promover neoformações e, por conseguinte, o desenvolvimento.” (Oers, 2009:15).

Ou seja, para que haja um real desenvolvimento da criança esta precisa do apoio de pessoas mais dotadas do que ela, como tal o adulto representa um papel primordial, cabendo-lhe apoiar a criança através de um processo de *andaimagem*, tendo desta forma um apoio de carácter provisório. Isto porque, o adulto não pode fazer pela criança, apesar de ter o dever de apoiá-la, o problema não reside na intervenção do adulto na acção da criança, mas na forma como intervém. Mais uma vez surge a importância da descentralização da figura do adulto, este deve apenas apoiar o desenvolvimento da criança, que Bruner designou por *scaffolding*, o adulto cria alguns andaimes (apoios que permitem a criança avançar), os quais retira à medida que se tornam desnecessários.

Para Julie Fisher “Um planeamento e uma avaliação eficazes são inter-dependentes. O planeamento tem valor quando é influenciado por uma avaliação sistemática do que foi aprendido e ensinado e a avaliação é sobretudo importante quando influencia o que é planeado” (2004:21). A avaliação tem como principal objectivo “definir aquilo que as crianças já sabem e conseguem fazer” (Fisher, 2004:24). Desta forma permite ao educador adequar as actividades às necessidades individuais das crianças. Uma aprendizagem que se centre nas crianças, que parta dos seus saberes, trará, à criança, uma maior compreensão do conhecimento, porque a criança está envolvida na actividade e tem prazer em desenvolvê-la.

5. Considerações Finais

*“Aquele que quiser fazer bem a
outrem que o faça nas pequenas coisas”*

(William Blake, in Jackson , 2011)

O presente projecto reflectiu o meu investimento na temática do *educuidar*, a que dedico um significativo interesse, permitindo-me desenvolver a minha perspectiva em relação ao tema, baseada em diversos autores. Apesar de ser uma temática que desde o início despertou o meu interesse não tinha um conhecimento aprofundado e fundamentado que fosse de facto relevante para a minha formação profissional. Devido ao que me pareceu ser um interesse para mim e uma insuficiência das equipas dos locais em que estagiei, na exploração desta temática, considerei que poderia contribuir de certa forma para a reflexão em torno da intervenção educativa dos educadores destes contextos junto das crianças.

Este trabalho permitiu-me fazer uma aprendizagem em profundidade, adquirir novos conhecimentos acerca da educação de infância, nos contextos de creche e Jardim-de-infância, ganhos que me enriqueceram tanto a nível profissional como a nível pessoal. As semanas de estágio nas valências de creche e jardim-de-infância foram, sem dúvida, importantes ocasiões para adquirir novas ferramentas de reflexão e de aprendizagem, como futura profissional de educação. No entanto lamento que o tempo de estágio tenha sido insuficiente, isto porque apenas no final das dez semanas me sentia preparada para enfrentar outras dez. No final deste período temporal tinha as minhas crenças e convicções melhor delineadas e fundamentadas, considerava-me de facto pronta para intervir mais efectivamente.

Considero que no decorrer dos dois estágios passei por várias fases. Fui deixando gradualmente de ser apenas observadora, sem lugar de destaque na sala, passando a ser uma pessoa crítica e reflexiva da minha prática e da prática da equipa pedagógica da sala. Intitularia a primeira fase de *reconhecimento*/ adaptação, isto porque estava num ambiente estranho, ao qual me tive que adaptar, pois não conhecia as crianças, os adultos e as rotinas. Por fim, adoptei um olhar mais crítico, visto que neste fase fui aliando o meu ser e estar emocionais ao meu ser e estar racional e crítico, começando a

perceber o que é ser educador de infância na sua componente prática e adquirindo uma consciência fundamentada das minhas crenças enquanto profissional de educação, que serei daqui a poucas semanas. Sublinho o meu ser e estar emocional, no sentido expresso por Philippe Meirieu “o pedagogo não pode passar sem as emoções e a compaixão é construtiva da sua acção.” (2002: 68).

A primeira fase, foi bastante difícil, visto que, apesar de ter sido muito bem acolhida por ambas as equipas pedagógicas das salas onde estagiei, não conseguia deixar de me sentir um elemento à parte, porque não conhecia as crianças nem os adultos. Por vezes sentia-me inútil, porque não estava habituada às rotinas e não sabia que atitudes tomar, o que me fazia ficar em segundo plano para não atrapalhar o normal funcionamento da rotina diária. Contudo, ao observar as intervenções das equipas pedagógicas e através de conversas informais comecei a ser mais activa nas rotinas da sala, perdendo a timidez e o medo e a vergonha que sentiria ao cometer erros, próprios da pressão inerente à minha condição de estagiária. Ultrapassei esses sentimentos que me impediam de agir e passei a colocar em prática os meus conhecimentos adquiridos através da observação do contexto e da acção da equipa pedagógica e também visei visar a realização das minhas convicções pedagógicas progressivamente fundamentadas.

Com a ajuda das educadoras e das auxiliares fui conseguindo, em cada um dos contextos, integrar-me nas rotinas, o que facilitou a minha forma de estar, deixando o canto da sala para começar a intervir junto das crianças e dos adultos. Contudo não senti abertura da parte da auxiliar da sala onde efectuei o segundo estágio, sentindo por vezes o oposto, uma tentativa de me afastar das crianças, e da educadora.

Depois de ultrapassar esta fase, e ao aproximar-me cada vez mais das crianças, a minha relação com os grupos de cada uma das salas de estágio, foi-se tornando cada vez mais forte e ao conhecer melhor as crianças e estando mais disponível para elas, comecei a ser mais reflexiva e crítica em relação aos acontecimentos que se passavam ao meu redor e em relação às minhas próprias atitudes. A partir do momento em que entrei nesta fase comecei a colocar algumas questões às Educadoras, acerca de acontecimentos que me deixaram perplexa, tal como outros que me deixaram confusa, como relatei ao longo do Capítulo III. Tive alguma dificuldade em colocar determinadas questões, pois uma das educadoras não se demonstrava disponível para que se questionasse o seu trabalho, parecendo considerar as minhas questões como ofensas à sua pessoa, apesar de todo o

cuidado que tive lhe transmitir que não pretendia julgar ninguém enquanto pessoa, apenas reflectir acerca dos seus actos para com as crianças.

Ao longo desta fase em que estava mais activa na sala, fui-me deparando com diversas dificuldades. A minha maior dificuldade, foi sem dúvida, a intromissão e a interferência da auxiliar da sala, de jardim-de-infância no meu trabalho, que condicionou em grande parte a minha forma de estar na sala, até ao momento em que tive coragem de abordar esta questão com a educadora.

Apesar de todas as dificuldades considero que este trabalho me ajudou a compreender de que forma o *cuidado* e a *educação* se interligam na prática educativa do educador de infância que, sendo simultaneamente um generalista e um especialista da relação pedagógica, deverá desempenhar uma variedade significativa de tarefas e funções, orientando-se segundo os princípios pedagógicos que ligam os cuidados à educação. Essa dupla ligação de saberes generalistas mobilizadas de forma global e não separada, assim como de gestos de solicitude e cuidados, abrirá vias para que a criança desenvolva o seu pensamento de forma holística e não segmentada, sentindo-se simultaneamente apoiada pelo educador solícito.

Essa forma holística de desenvolvimento da criança, segundo Oliveira-Formosinho, “conduz a que a educadora de infância desempenhe uma enorme diversidade de tarefas e tenha um papel abrangente com fronteiras pouco definidas” (2000:158). Essa diversidade de tarefas vai desde o cuidado (que não se limita aos cuidados corporais, higienistas), até à educação “entendida como socialização, como desenvolvimento, como aprendizagem, à animação infantil” (Oliveira-Formosinho 2000:158), cuja designação que hoje conhecemos, *Educare*, foi inventada por Bettye Caldwell.

Essa dupla finalidade do *educuidar*, exprime que tanto na creche como no jardim-de-infância “a criança tem necessidade e direito de ser cuidada e educada” (Didonet, 2003:8). O educador é visto como mediador da relação da criança com o mundo, pois ao mesmo tempo que dá possibilidade às crianças para atribuírem sentido àquilo que as rodeia, apresentam-nas aos outros (Rossetti-Ferreira, 2003).

Contudo, o *educuidar* é ainda nos dias de hoje muito esquecido, parecendo existir uma persistente tentação para a separação do *cuidar* e do *educar*. Isto é um equívoco que decorre do facto de mas como refere “[esquecermos] que, ao cuidar ou descuidar do

outro, estamos colocando-o em certa posição, dando-lhe certos sentidos, os quais contribuem para construí-lo como pessoa” (Rossetti-Ferreira, 2003:10). Desta forma a indissociabilidade entre cuidado e educação precisa estar inerente e incorporada na prática pedagógica do educador, uma vez que, “propiciar oportunidades para as crianças aprenderem a gostar de si próprias, desenvolvendo um auto conceito positivo e aprendendo a reconhecer e respeitar as características pessoais de cada um, constitui uma tarefa educativa das mais importantes” (Rossetti-Ferreira, 2003:12). Assim o *educuidar* deve estar presente na planificação do educador, ou seja, na sua intervenção educativa, na sua intervenção e na avaliação dessa intervenção.

Verifiquei que na creche, contexto em que esperava que o *educuidar* fosse mais visível, pareceu-me constatar o contrário: a educadora parecia dar pouco ênfase a estes momentos privilegiando actividades na maioria das vezes inadequadas. Quando surgiam oportunidades privilegiadas para dar sentido ao *educuidar* a educadora não os valorizava. Na minha perspectiva, não foi na creche que encontrei uma maior valorização do *educuidar*, mas fundamentalmente na prática educativa da educadora da sala de jardim-de-infância.

Apesar de nos dia de hoje, existir uma tentativa de escolarização precoce da infância, há que ter em conta que as crianças na primeira e segunda infância têm necessidade não de uma aprendizagem formal, mas de uma “aprendizagem social, ou seja, uma aprendizagem por meio da relação entre as crianças e destas com os adultos” (Montovani, 2003:20).

As orientações educativas e as perspectivas pedagógicas que adopto só poderão realizar-se no seio de um trabalho de parceria com os elementos das equipas educativa e pedagógica.

Por esta razão, não posso concluir este trabalho sem sublinhar a importância do trabalho em equipa. É impossível separar a acção colectiva das equipas da acção de cada um dos seus elementos. O educador não está sozinho nesta caminhada pela educação, que Freud designava como uma profissão impossível. Com o esforço e a colaboração de todos a barreira do impossível poderá ser atenuada tornando-se cada vez menor. Um verdadeiro pedagogo está em constante aprendizagem, não é auto-suficiente, precisa de comunicar, partilhar e reflectir em conjunto, para proporcionar a todas as crianças uma educação digna e de qualidade.

Tal como as profissões de curar e governar, a profissão de educar é uma profissão do humano, da relação humana; no entanto, a profissão de educar é a profissão da relação pedagógica, com todas as especificidades que lhe estão inerentes. Como tal, necessita ser orientada pelas injunções de Paul Ricoeur: “Viver a vida boa, com e para os outros, em instituições justas”, neste sentido e tal como sublinhou Heidegger, o *cuidado* está presente na forma como nos relacionamos com os outros, e é essa forma de estar com os outros que irá evocar a constituição do ser da pessoa e a forma como está no mundo. Isto porque a interacção com o outro possibilita a compreensão de *si* mesmo, e nós podemos ajudar o *outro* a compreender-se enquanto pessoa distinta de nós e podemos igualmente ajudarmo-nos a nós próprios a compreendermo-nos igualmente como pessoas distintas dos outros.

Referências Bibliográficas

Ambrósio, Teresa (2001). Educação e Desenvolvimento: contributo para uma mudança reflexiva da educação, Lisboa: FCT/UNL – UIED (pp. 33-42).

Bassedas, E.; Huguet, T.; Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*, Porto Alegre: Artmed.

Bernardes, A., Lopes, A. (2005). Formação e organização do trabalho: ensaio de Investigação-Ação numa empresa de comércio e distribuição, in *Revista Europeia Formação Profissional*, nº 34, pp-69-83.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bodrova, E.; Leong, D. (2009). Jogar para aprender na escola, in *Destacável Revista Noesis*, nº77, pp.11-12.

Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.

Caldwell, B. (2005). O educare das crianças no século XXI. In J. G. Pedro, J. K. Nugent, J. G. Young & T. B. Brazelton (Eds.), *A criança e a família no século XXI*. pp. 267-281. Lisboa: Dinalivro

Carels, Malou; Manni, Lily (1998). A sensibilização para o valor dos cuidados quotidianos nas creches: Riquezas e dificuldades, in *Cadernos de Educação de Infância*, nº 48 – pp.54-59.

Cesar, C. M. (2008). A noção de cuidado em Paul Ricouer. *Actas do V Encontro Luso-Brasileiro de Bioética*, Julho de 2008

Fonte PDF: www.porto.ucp.pt/lusobrasileiro/actas/Constança%20Marcondes.pdf (Capturado a Julho de 2011)

Coordenação Geral de Educação Infantil (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. vol. 1, Brasília: MEC/SEF.

Fonte PDF: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf (Capturado a Julho de 2011)

Departamento da Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Didonet, Vital (2003). Não há educação sem cuidado, in *Pátio Educação Infantil nº1* – pp. 6-9.

Ferreira, M.; Mello, A.; Oliveira, Z.; Vitória, T. (2003). *Creches: Crianças, Faz de Conta & Cia*. Petrópolis: Editora Vozes.

Figueira, C. (1998). Ser Educador na Creche, in *Cadernos de Educação de Infância*, nº 48 – pp.69-70.

Fisher, J. (2004). A relação Entre o Planeamento e a Avaliação, in *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*, pp.21-40. Lisboa: Texto Editora.

Forest, N., Weiss, S. L. I. (2003). Cuidar e Educar: Perspectivas para a prática pedagógica infantil. *Revista Leonardo Pós, Orgão de Divulgação Científica e Cultural do ICPG, Vol 1 : No 3* : ago/dez 2003

Fonte PDF: www.icpg.com.br/artigos/rev03-07.pdf (Capturado a Junho de 2011)

Fortunati, Aldo (2011). A qualidade dos serviços de educação e cuidados para a infância (ECI): a experiência de San Miniato, *in Infância na Europa*, nº20 – pp.8-9.

Goldschmied, E., Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche*. Porto Alegre: Artmed.

Hohmann, M., Post, J. (2007). *Educação de Bebés em Infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M.; Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jackson, Sonia (2011). Em foco... Elionor Goldchmied e o Cesto do Tesouro, *in Infância na Europa*, nº20 – p. 31.

Kahlmeyer-Mertens, R. S. (2008). Cuidado, educação e singularidade: ideias para uma filosofia da educação em bases heideggerianas. *Revista Princípios*, Natal, Vol 15 : No 24 : jul/dez 2008, pp. 209-223

Fonte PDF: www.principios.cchla.ufrn.br/24P-209-223.pdf (Capturado a Junho de 2011)

Kravtsove, Elena (2009). A perspectiva de educação de Vigotsky, in *Destacável Revista Noesis*, nº77, pp.9-10

Mantovani, Susanna (2003). Entrevista, in *Pátio Educação Infantil*, nº1 – pp.20-21.

Meirieu, P. (2002). *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer: A coragem de Começar*. São Paulo: Artmed.

Meirieu, P. (2008), *Pédagogie: le devoir de résister*. Texto de apoio da Unidade Curricular Seminário de Investigação Educacional, ESE de Setúbal (Tradução livre de Augusto Pinheiro)

Messer, Sylvia (2006). Foucault, a educação e a ética do cuidado, in *Fórum Internacional Integrado de Cidadania*, Abril de 2006, pp: 1-3.

Fonte PDF: <http://www.urisan.tche.br/~forumcidadania/pdf/FOUCAULT.pdf>
(Capturado a 26 de Maio de 2011).

Mil-Homens, M. (1998). Atendimento à primeira infância: uma passagem iniciática aos processos de acompanhamento, in *Cadernos de Educação de Infância*, nº 48 – pp.61-63.

Nilayam, P. (2001). Educare Is True Education. *First Conference of Sri Sathya Sai Schools*, 2001, pp. 305-317

Fonte PDF: <http://sssbpt.info/ssspeaks/volume34/sss34.pdf> (Capturado a 29 de Julho de 2011)

Nörnberg, M. (2007). A ética do cuidado numa instituição de educação de crianças e jovens do meio popular. *ANPED – UFRGS*, 2007.

Fonte PDF: www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT06-2877--Int.pdf (Capturado a Junho de 2011)

Oers, Bert (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo, in *Destacável Revista Noesis*, nº77, pp.15-16.

Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adultos/ criança. *Infância e Educação, Investigação e Práticas, Revista do GEDEI*, nº 1, pp. 153-173.

Oliveira-Formosinho (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora – pp.13-42

Perdigão, A. C. (2003). A ética do cuidado na intervenção comunitária e social: Os pressupostos filosóficos. *Análise Psicológica*, Vol 21 : No 4 : 2003, pp. 485-497

Fonte PDF: www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v21n4/v21n4a07.pdf (Capturado a Junho de 2011)

Perrenoud, P. (2008). *Ensinar: agir na urgência e decidir na incerteza*. São Paulo: Artmed.

Projecto Alcácer (1990). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Projecto Curricular do Grupo da Sala Amarela, 2010/2011

Projecto Curricular do Grupo da Sala Parque, 2010/2011

Projecto Educativo, Creche e Jardim de Infância 1º de Maio, 2010/2011

Projecto Educativo de Escola, Colégio do Vale, 2010/2011

Riley, J. (2004). Curiosidade e Comunicação: Língua e Literacia na Educação de Infância, in *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. pp.42-54. Lisboa: Texto Editora

Rossetti-Ferreira, M. C. (2003). A necessária associação entre educar e cuidar, in *Pátio Educação Infantil*, nº1 – pp.10-12

Sampaio, M. (2009). O Plano de Actividades como mediador da Aprendizagem-Ensino, in *Revista do Movimento da Escola Moderna*, nº 34 – pp.5-17.

Signoretti; Monteiro; Dias; Davólio; Léssio (2002). Educação e Cuidado: dimensão afetiva e biológica constituem o binómio de atendimento. In *Revista do Professor*, n.72. Porto Alegre - pp.5-8, out./dez. 2002.

Fonte PDF:

<http://www.revistadoprofessor.com.br/system/biblioteca/materias/educui.pdf>

(Capturado a Julho de 2011)

Vasconcelos, T. (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editora

Wallon, H. (2007). *A Evolução Psicológica da Criança*. São Paulo: Martins Fontes.

Walsh, D., Tobin, J., Graue, E. (2002). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância, in *Manual de Investigação em Educação de Infância*.pp... Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*, Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS

Anexo 1

**Nota de Campo de atitude empática da educadora Cristina Falcão
para com o sofrimento de uma criança no Momento do Acolhimento**

Contexto: Creche (Estágio I)

Nota de Campo

Sala Parque (Creche)

Data: 8 de Novembro de 2010

Hora: 10 horas

Momento da Rotina: Acolhimento

Descrição da acção:

O L., um menino que se encontra em fase de adaptação chegou à sala acompanhado pelos pais. Quando o pai, que o trazia ao colo o colocou no chão a criança começou a chorar. Ao ver a angústia da criança os pais saíram rapidamente da sala, a criança chorou com maior intensidade.

A educadora baixou-se ao nível da criança e disse-lhe “estás triste meu querido!” e pegou-o ao colo enquanto conversava com ele calmamente até que a criança parou de chorar.

Anexo 2

Nota de Campo do momento da refeição na Sala Parque

Contexto: Creche (Estágio I)

Nota de Campo

Sala Parque (Creche)

Data: 8 de Novembro

Hora: 11h30

Momento da Rotina: Almoço

Descrição da acção:

O M. estava sentado na mesa no momento da refeição, que naquele dia era carne assada com puré de batata.

Ao lhe colocarem o prato com a comida à sua frente a criança encheu uma colher com comida levando-a à boca.

Enquanto mastigava batia com a colher no puré vezes repetidas.

Em seguida retirou o puré para cima da mesa com a mão que não segurava a colher, espalhando-o pela mesa com a palma da mão aberta e virada para baixo, exercendo movimentos circulares com o braço.

A educadora ao ver a situação diz numa frase gritada “Pára com isso! olha para a porcaria que estás a fazer! És Porco!” e foi-lhe limpar a mão e a mesa.

A criança ficou a olhar muito atenta para todos os procedimentos da educadora, alguns segundos depois continuou a comer.

Anexo 3

Reflexão sobre o Momento da Refeição (Almoço) na Sala Parque

Excerto Dossier Pedagógico Estágio I pág. 28

“No decorrer do almoço as crianças comem sozinhas, no caso de ser precisa ajuda o adulto auxilia-as com outra colher, desta forma, a criança pode praticar a utilização da colher, juntamente com a utilização dos dedos, e o educador pode ajudá-la sem necessariamente ter de lhe tirar a colher das mãos. A Educadora Cristina insiste que as crianças comam com a colher. Por vezes, é bastante exigente com os meninos, quando estes usam as mãos para comer. Outra questão relacionada com o facto de as crianças comerem com os dedos e manipularem os alimentos com as mãos deve-se ao facto de segundo Post e Hohmann “as crianças não se inibem de aprender através de uma abordagem activa enquanto comem” (2007: 222), ou seja, transferem a sua atenção das acções para os alimentos. Para além disso, Post e Hohmann referem as duas vantagens das crianças comerem com os dedos “(...) não são obrigados a depender completamente da ajuda e do controlo do adulto (...) manipular directamente a comida proporciona experiências tácteis variadas” (2007: 224). Por estas razões o educador deve ser empático com a criança deixando-a explorar os alimentos.

No momento da refeição, na Sala Parque, costumam entrar outras auxiliares de outras salas que se põe a conversar sobre assuntos que nada têm a ver com educação de infância, enquanto as crianças comem. A Educadora falou comigo sobre esse assunto e confessou-me que tinha alguma dificuldade em dizer às pessoas para saírem da sala, por isso não o faz; tenta não dar muita importância às conversas para que estas colegas saiam mais rapidamente da sala. Outro aspecto que considero inadequado é o facto de as crianças terem que esperar até ao final da refeição dos restantes elementos do grupo para se poderem levantar das mesas, ao que uma das auxiliares me disse, que isso é importante para que as crianças ganhem hábitos de mesa, observação e prática que considera totalmente inadequada. Mas quando via que as crianças, que acabavam de comer, estavam a ficar muito impacientes, eu própria tomava a iniciativa de os começar a levantar das mesas, iniciando assim o momento da higiene que antecede o momento de repouso.”

Daniela Dias
In Dossier Pedagógico I
2011

Anexo 4

Reflexão sobre auxiliar da Sala Parque

Excerto da Reflexão Cooperada nº2 do Estágio I

**Mestrado em Educação Pré-Escolar
Estágio I**

REFLEXÃO COOPERADA SOBRE O ESTÁGIO

**Estudante/ Ed. Cooperante
ANO LECTIVO 2010/ 2011**

Instituição Cooperante: Creche e Jardim de Infância 1º de Maio	
Educador/a Cooperante: Cristina Falcão	
Estudante: Daniela Pires Dias	
Valência: Creche	Grupo de Crianças: Sala Parque

II Reflexão Cooperada

“A segunda reflexão, formal, cooperada realizou-se na sexta semana de estágio, mais concretamente no dia 7 de Dezembro entre as catorze as quinze horas.

Demos início à reflexão, eu comecei por fazer um balanço daquilo que estava a viver até então, referindo os meus sentimentos, como me senti bem acolhida por parte de todos os elementos constituintes da equipa da sala e da própria instituição, e como neste momento sinto que faço parte da sala. Referi também que estou a adorar as vivências na Sala Parque com aquele grupo de meninos tão desafiador, pois nunca antes tinha estado com um grupo de crianças com idades entre os catorze e os vinte e seis meses. Estive apenas no ano anterior, no âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica, uma semana com um grupo de crianças entre os dois e os três anos, e é realmente diferente, porque no grupo da Sala Parque a maioria das crianças expressa-se por linguagem não verbal, o que torna mais difícil a interpretação das suas necessidades e desejos.

Apesar de estar a gostar da experiência e de estar a aprender bastante no que respeita à relação e à forma como se gere o tempo e o espaço numa sala de creche, tenho-me deparado com algumas situações que me deixam perplexa e sem saber como agir. Situações essas, relacionadas com as atitudes de uma das auxiliares (que irei referir

como C.) que faz parte da equipa da Sala Parque. A minha perplexidade surge fundamentalmente por uma atitude tomada por essa mesma auxiliar, que curiosamente é Licenciada em Educação de Infância, daí me deixar ainda mais perturbada.

No dia, 6 de Dezembro, Segunda-Feira, por volta das dezassete horas (a Educadora Cristina não estava presente, pois já tinha saído da Instituição), encontrava-me na sala das refeições com as duas auxiliares da sala, e com alguns meninos que estavam a brincar livremente. Um desses meninos, o G., estava bastante irritado, começou por tirar os brinquedos às outras crianças, e quando não lhes conseguia tirar o brinquedo, porque as outras crianças o enfrentavam, este batia-lhes. Esse conjunto de acontecimentos estavam a perturbar o grupo, pois uns choravam e outros gritavam, sentia-se uma grande agitação. Perante isto, a auxiliar F. estava a tentar regular o conflito, repreendendo o G. que se atirou para o chão a chorar e gritar. Foi então que a auxiliar C. disse à auxiliar F. “Dá-lhe uma palmada!”. Eu encontrava-me junto à mesa, que se encontra no centro da sala, a brincar com uma menina, e fiquei chocada, sem saber o que dizer, então optei por fingir que não tinha ouvido nada e manter-me no lugar onde estava. A auxiliar C. percebeu que não deveria ter dito aquilo e então seguiu-se um longo e profundo silêncio durante alguns minutos, que apenas foi quebrado pelas crianças que brincavam.

Este acontecimento chocou-me e senti a necessidade de transmiti-lo à Educadora durante esta reunião de reflexão. Ao transmitir-lhe o sucedido a Educadora ficou surpreendida e lastimou que eu tenha assistido a uma cena dessas, mas referiu-me que acreditava que nenhuma das auxiliares batia às crianças, durante a sua ausência, porque no dia-a-dia da sala não existiam esse tipo de atitudes. Mas o facto é que eu ouvi aquelas palavras, que saíram tão directas e frias que me pareceu que para a auxiliar C. aquilo era natural. Então conversei com a Educadora e disse-lhe que o que mais me chocava era o facto da auxiliar C. ser Licenciada em Educação de Infância, e que não me parecia que tenha aprendido alguma coisa acerca das relações com crianças, e principalmente da importância da relação na creche. A Educadora partilhou da minha opinião, e revelou-me que tinha alguma dificuldade em dizer directamente às pessoas “Estás a fazer mal” e tentava dizer isso, mas através das suas atitudes, de uma forma mais subtil, para não ferir susceptibilidades. Mas neste caso, disse-me, que na próxima reunião que tivesse apenas com as auxiliares que iria referir algumas questões.”

Daniela Dias

Anexo 5

Reflexão sobre conversa da educadora com auxiliar da Sala Parque

Excerto da Reflexão Cooperada nº3 do Estágio I

Mestrado em Educação Pré-Escolar
Estágio I

REFLEXÃO COOPERADA SOBRE O ESTÁGIO
Estudante/ Ed. Cooperante
ANO LECTIVO 2010/ 2011

Instituição Cooperante: Creche e Jardim de Infância 1º de Maio	
Educador/a Cooperante: Cristina Falcão	
Estudante: Daniela Pires Dias	
Valência: Creche	Grupo de Crianças: Sala Parque

III Reflexão Cooperada

Dia 15 de Dezembro, por volta das onze horas e trinta minutos, eu e a Educadora Cooperante Cristina Falcão reunimos para mais uma reflexão cooperada.

Esta semana a Educadora Cristina começou por me dizer que já tinha conversado com a auxiliar envolvida no episódio descrito na reflexão anterior, e que percebeu que a pessoa em questão não está a passar uma fase fácil a nível pessoal. Referiu que por vezes existem dias que podemos não estar tão bem emocionalmente, mas que isso não pode ser desculpa para tudo. Contudo, voltou a referir que confiava nas duas auxiliares da sala e tinha a convicção que não existem agressões às crianças. Eu quis também referir que achei pertinente ter comentado com ela o sucedido, mas que realmente sinto que todos os adultos da sala são carinhosos com todas as crianças. Todavia, considerei que aquele episódio não poderia passar em branco, era necessário fazer uma reflexão acerca do mesmo.

Daniela Dias

Anexo 6

Nota de Campo situação da refeição Sala Parque

Contexto: Creche (Estágio I)

Nota de Campo

Sala Parque (Creche)

Data: 16 de Novembro de 2010

Hora: 11h20-11h50

Momento da Rotina: Almoço

Descrição da acção:

As crianças sentaram-se sozinhas nos lugares correspondentes marcados com uma fotografia às 11h20. As auxiliares e eu colocámos os babetes, a educadora não estava presente.

Uma das auxiliares começou a cantar canções, entretendo as crianças durante a espera pela refeição. Às 11h25 uma criança tentou levantar-se da mesa. Uma das auxiliares diz num tom gritado “Senta-te já!”, sentando ela mesma a criança na cadeira.

A criança 3 minutos depois (11h28) tenta sair novamente da mesa. A auxiliar aproxima-se e volta a proferir uma frase gritada “Pára quieto” e sentou a criança com um gesto muito busco, agarrando-a pelos braços. A criança começa a chorar e é ignorada, pelas auxiliares.

A criança só para de chorar quando lhe colocam o prato da comida á frente que chega às 11h50. As crianças tiveram 30 minutos à espera da refeição.

Anexo 7

Nota de Campo de situação no Momento da Refeição (Almoço)

Contexto: Creche (Estágio I)

Nota de Campo

Sala Parque (Creche)

Data: 22 de Dezembro de 2010

Hora: 11h30

Momento da Rotina: Almoço

Descrição da acção:

As crianças tiveram uma actividade de expressão plástica o que atrasou um pouco o procedimento habitual da rotina.

Depois de realizada a actividade na sala B (sala onde são feitas as refeições) as crianças guiadas para o fraldário para o momento da higiene que antecede o almoço.

Quando as crianças regressaram à sala B já lá estava o carrinho da comida. As auxiliares serviram as crianças que estiveram apenas 4 minutos à espera da comida.

As crianças estiveram todo o almoço concentradas na comida e não se levantaram das mesas a não ser depois de terminada a refeição.

Anexo 8

**Reflexão acerca das organizações das reuniões de equipa pedagógica
da Sala Parque**

Excerto Dossier Pedagógico Estágio I pág. 44-48

“No que concerne à equipa pedagógica da Sala Parque, como já referi anteriormente, esta é constituída pela Educadora Cristina Falcão, e pelas auxiliares de sala Cristina e Fernanda. A Educadora valoriza o trabalho em equipa, considera importante partilhar informações para que se possa melhorar o dia-a-dia das crianças e funcionários. Todas as semanas a equipa pedagógica da Sala Parque reúne-se para a avaliação semanal e posterior planificação da semana seguinte. Esta reunião é realizada todas as Quintas-feiras, entre as catorze horas e as quinze horas (momento em que as crianças estão no repouso). Todavia, a reunião semanal foi alterada para Segunda-feira devido à minha permanência na sala, e pelo facto da Educadora cooperante considerar importante e pertinente a minha presença nas mesmas. A reunião passou, assim, a ser realizada às Segundas-feiras entre as catorze horas e as quinze horas, não sendo um horário rígido, podendo começar um pouco mais tarde, e terminar um pouco mais cedo ou vice-versa.

As reuniões de sala são guiadas pela Educadora da Sala, que leva consigo a planificação da semana anterior e a respectiva grelha de avaliação das actividades. Nesta reunião é exigida a presença de todos os adultos da sala, pois é uma reunião de partilha e de trocas de informações. Habitualmente a Educadora começa por avaliar cada actividade pela ordem cronológica, ou seja, dia da semana. Começa por dizer que actividade foi realizada e em seguida pede opinião a cada uma das auxiliares, e a mim. Durante o período de estágio, eu própria senti-me como um membro da equipa, na qual sempre tive um espaço para fazer qualquer tipo de intervenção. Nesta avaliação das actividades são referidos os sucessos, as falhas e aspectos interessantes do comportamento das crianças no decorrer da actividade. Cada um dos adultos fala, sem pressas nem constrangimentos. É um espaço de comunicação aberta, cada uma dá a sua opinião, de forma que me pareceu sincera e honesta, factores fundamentais para uma comunicação aberta, onde não existam acusações. Esta comunicação aberta torna o diálogo no trabalho muito mais fácil onde as pessoas partilham pensamentos e sentimentos genuínos. Como já referi, o trabalho em equipa só é possível se as pessoas se souberem ouvir.

No decorrer da reunião e depois de cada um dos adultos da sala ter dado o seu parecer, a Educadora escreve na grelha de avaliação, de forma sucinta, o que foi dito por cada um dos intervenientes: fazendo assim a avaliação de cada actividade. Seguidamente, tomam-se os mesmos procedimentos em relação aos outros dias da semana. Devido ao facto de não me encontrar presente na Quinta-feira e Sexta-feira a Educadora

informava-me do que era feito, o que me dava a oportunidade de ouvir, através dos relatos das auxiliares e da educadora, aquilo que acontecia durante a minha ausência. Em suma, é feita uma reflexão oral dos acontecimentos da semana.

Depois da avaliação das actividades, a Educadora questiona se algum dos elementos tem alguma coisa a acrescentar ao que foi dito e escrito; em seguida passa-se para uma reflexão das questões pedagógicas. São referidos os problemas e os sucessos, e a Educadora dá algumas informações aos restantes adultos da sala para lidarem com os problemas. Numa dessas reuniões de sala tive a oportunidade de expor, não apenas para a Educadora, como também para as duas auxiliares da sala, um acontecimento que desde o primeiro dia que entrei na sala me estava a incomodar; que era, como referi numa parte anterior o trabalho, o facto de duas meninas serem obrigadas a comer, tornando o momento da refeição muito doloroso para as crianças. Então, na segunda semana de estágio, numa das reuniões de sala, ganhei coragem e partilhei esta minha inquietação, uma vez que o momento da refeição deve ser calmo, tranquilo e sem pressas.

Nestas reuniões pedagógicas existe, também, um espaço, quando é caso disso, em que são dadas informações complementares, sobre recados enviados e a enviar aos pais, e são trocas informações, no caso de decorrer uma festa na instituição. Como durante o período de estágio ocorreu a festa de S. Martinho e a Festa de Natal, em todas as reuniões de sala eram trocadas algumas informações sobre trabalhos a realizar na sala, e trabalhos que envolvem toda a instituição.

Por fim, nestas reuniões de equipa pedagógica, é preenchida a planificação para a semana que decorre, uma vez que a reunião é realizada na Segunda-feira. As actividades partem de ideias da Educadora, que se baseiam principalmente nas seguintes intencionalidades: desenvolvimento físico-motor, pessoal e social; aprendizagem e cognição; higiene, saúde e segurança. Nunca houve nenhuma referência a observações feitas às crianças, como base a uma planificação, a não ser na planificação de uma actividade sugerida por mim (Anexo 6). As actividades, promovidas pela Educadora, são escolhidas de acordo com as intencionalidades que esta pretende que as crianças desenvolvam. Daí nunca tê-la visto fazer algum registo das acções das crianças, com o intuito de observar e reflectir sobre essas acções, para possível discussão e reflexão pedagógica. Sinto que para o enriquecimento destas reuniões seria fundamental passar-

se ao registo das observações vivenciadas ao longo do dia, mas para isso seria estritamente necessário sensibilizar as auxiliares a esse respeito.”

“Gostaria de referir que era nestas reuniões pedagógicas, que conversava com a Educadora Cristina caso quisesse introduzir alguma planificação, que sempre se demonstrou disposta a que eu introduzisse novas actividades; o que por vezes senti que era exercida uma grande pressão sobre mim para a realização de actividades, o que fez com que realizasse actividades que depois de uma reflexão mais profunda compreendo que não fizeram qualquer tipo de sentido para aquelas crianças.

É importante referir que para além do trabalho em equipa realizado pela educadora e auxiliares da sala. As parcerias são de tal forma alargadas que abrangem, todos os educadores de infância da instituição, pais, auxiliares e membros da comunidade, com a intencionalidade em criar um ambiente de qualidade à primeira infância.

Toda esta dinâmica de trabalho cooperado irá conduzir a crianças activas, felizes, que se desenvolvem no ambiente adaptado às suas necessidades. Só o esforço concentrado dos adultos na vida das crianças, permite que esta se desenvolva num ambiente de aprendizagem activa, seguro, convidativo, e cujas rotinas sejam centradas nas crianças (Post e Hohmann, 2007).”

Daniela Dias
In Dossier Pedagógico I
2011

Anexo 9

**Notas de Campo de atitudes empáticas da Educadora Carla Ventura
pelos sentimentos das crianças**

Contexto: Jardim-de-Infância (Estágio II)

Nota de Campo1

Sala Amarela (Jardim-de-Infância)

Data: 4 de Abril de 2011

Hora: 14h30

Momento da Rotina: Momento de Grande Grupo (Período da Tarde)

Descrição da acção:

Durante o momento de grande grupo que se realizou no início do período da tarde entrou o J.D. na sala a chorar que rapidamente a educadora Carla se aproximou dele tentando perceber o que se passava. Depois de todas as crianças estarem sentadas no tapete em meia lua a educadora sentou-se à frente do grupo e aconchegou o J.D. no seu colo. Então deu início à conversa sobre os motivos pelos quais o J.D. estava a chorar, que estavam ligados com o facto de ele ter perdido uma espada no recreio, combinando com o grupo que no fim do dia a iriam procurar. E alertou o grupo para o facto de o J.D. estar mais sensível porque o pai se tinha ido embora nesse dia para trabalhar, só voltando daí a um mês. Recomendou às crianças que tivessem mais cuidado com ele porque estava a passar por um momento delicado.

Nota de Campo 2

Sala Amarela (Jardim-de-Infância)

Data: 2 de Maio de 2011

Hora: 14h

Momento da Rotina: Momento de Grande Grupo (Período da Tarde)

Descrição da acção:

Foi necessário sentar as crianças no tapete porque o G.C. ofereceu um desenho seu ao D. e este não o aceitou, deixando o G.C. a chorar, inconsolável. Por esse motivo a educadora considerou importante ter uma conversa em grande grupo.

Perguntou ao D. como se sentia quando ela (a educadora) aceitava um desenho dele, a criança respondeu que gostava. Então ela perguntou-lhe de volta o que sentiria se ela não aceitasse um desenho seu e o menino respondeu “Triste!”. Então ela explicou que o G.C. estava triste porque lhe tinha feito um desenho com muita amizade e ele não o aceitou.

Anexo 10

**Nota de Campo de atitude empática da Educadora Carla Ventura para
com as necessidades das crianças**

Contexto: Jardim-de-Infância (Estágio II)

Nota de Campo

Sala Amarela (Jardim-de-Infância)

Data: 30 de Março de 2011

Hora: 14h

Momento da Rotina: Aula de Música

Descrição da acção:

Durante a aula de música enquanto a professora de musica falava dos seus gostos pessoais as crianças e a educadora permanecem sentadas em cadeiras, uma em casa mesa. Um menino recostou a cabeça na mesa e a educadora aproximou-se dele e perguntou-lhe se queria ir dormir a criança acenou afirmativamente e ela levou-o dali para fora. Fiquei a saber que a criança foi dormir para a sala dos 3 anos, porque esse grupo de crianças ainda tem a Sesta como momento da rotina diária.

Anexo 11

Reflexão sobre as Actividades de Enriquecimento Curricular da Sala

Amarela

Excerto da Reflexão Cooperada nº6 do Estágio II

**Mestrado em Educação Pré-Escolar
Estágio II**

REFLEXÃO COOPERADA SOBRE O ESTÁGIO

Estudante/ Ed. Cooperante

ANO LECTIVO 2010/ 2011

Instituição Cooperante: Colégio do Vale	
Educador/a Cooperante: Carla Ventura	
Estudante: Daniela Pires Dias	
Valência: Jardim-de-Infância	Grupo de Crianças: Sala Amarela (5 e 6 anos)

VI Reflexão Cooperada

No seguimento da reflexão acerca das planificações e das actividades, conversámos um pouco sobre as actividades de enriquecimento curricular, e sobre o facto de estas actividades quebrarem as actividades realizadas na sala, que quanto a mim são muito mais significativas e valorativas para as crianças. Essas quebras na rotina, fruto das actividades curriculares, podem afectar o interesse e desempenho das crianças, nas actividades desenvolvidas na sala, interferindo na sua aprendizagem e construção do seu ser.

Na continuidade deste assunto a Educadora Carla contou-me um episódio que quanto a mim resume a importância que, por um lado, alguns familiares dão as actividades, e por outro lado, a forma como a equipa pedagógica tenta contornar isso. Quando um dia uma mãe perguntou à Educadora Carla qual actividade curricular é que o seu filho teria nesse dia, a Educadora respondeu: “Carla e Bela.” (que são a Educadora e Auxiliar da sala amarela, respectivamente). Considero que é importante os educadores não se deixarem desvalorizar perante as actividades curriculares, que saibam a importância do seu papel, e que saibam transmiti-lo aos familiares de uma forma não lesiva para eles.

Daniela Dias

Anexo 12

Nota de Campo de falha empática da educadora para com uma criança

Contexto: Jardim-de-Infância (Estágio II)

Nota de Campo

Sala Amarela (Jardim-de-Infância)

Data: 3 de Maio de 2011

Hora: 9h20

Momento da Rotina: Aula de Inglês

Descrição da acção:

Eu estava sentada numa cadeira a observar a aula de inglês que estava a decorrer. Uma criança murmurava e as lágrimas começavam a cair pela face.

Aproximei-me e perguntei porque chorava e ele disse-me que queria a mãe.

Disse-lhe que compreendia o facto de estar triste e com saudades da mãe, porque quando estou longe de casa também sinto saudades da minha família.

Depois disse-lhe que a mãe viria depois do lanche e ele respondeu-me: “Mas a mãe chega sempre tarde”. Eu perguntei-lhe se ela alguma vez se tinha esquecido dele, a criança acenou negativamente com a cabeça, então tranquilizei-o porque a mãe viria buscá-lo quando saísse do trabalho.

Entretanto a nossa conversa foi interrompida pela educadora que disse para me afastar da criança para que pudesse trabalhar aquilo que estava a ser desenvolvido pela professora de Inglês.

Anexo 13

**Nota de Campo de falha empática da auxiliar da Sala Amarela durante
o Momento da refeição**

Contexto: Jardim-de-Infância (Estágio II)

Nota de Campo

Sala Amarela (Jardim-de-Infância)

Data: 21 de Março de 2011

Hora: 12h30

Momento da Rotina: Almoço

Descrição da acção:

No decorrer no almoço a G. estava ainda a comer a sopa enquanto os restantes meninos do grupo da sala amarela já estavam a terminar o segundo prato. A auxiliar da sala aproximou-se da G. e numa frase gritada disse: “Come a sopa rápido!”. Ao ouvir aquela frase a menina começou a chorar, mas a auxiliar continuou a gritar para que ela comesse, não mostrando empatia pelo sofrimento da criança que continuava a chorar convulsamente.

Ao ver aquela situação a educadora aproximou-se e gentilmente disse à criança para que comesse ao mesmo tempo que lhe acariciava a cabeça, levando a auxiliar a afastar-se. A menina parou de chorar e uns minutos depois começou a comer a sopa.

Anexo 14

Reflexão sobre o trabalho em equipa

Excerto Dossier Pedagógico Estágio II pág. 70-78

Trabalho em Equipa: uma construção cooperada

A qualidade da educação está relacionada, entre outros factores, com o próprio funcionamento das instituições (organização do meio institucional) e dos agentes que fazem parte das mesmas. Para que se atinja qualidade em educação é necessário que haja um clima de trabalho satisfatório para todos os participantes e intervenientes, ou seja, essa “qualidade deve-se referir tanto às pessoas que participam nos processos educativos como àquelas que se beneficiam dos mesmos (pais, comunidade, sociedade).” (Zabalza, 1998:32). Como referem as Orientações Curriculares para o Pré-Escolar “o contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se num ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Este ambiente deverá ainda proporcionar ocasiões de formação dos adultos que trabalham nesse contexto” (1997:31). Assim, podemos dizer que a qualidade em educação depende da organização do ambiente educativo.

Como refere Zabalza “Mais do que qualquer outro a educação é um assunto que envolve pessoas. A dimensão pessoal do processo educativo é básica. Por isso, os aspectos mais ligados ao pessoal (...) sejam fundamentais enquanto variáveis condicionadoras da qualidade dos processos e seus resultados” (1998:32). Como tal, em educação as relações têm um peso muito forte e um papel fundamental na organização do ambiente educativo, tal como é preconizado nas Orientações Curriculares para o Pré-escolar quando referem que “esta organização diz respeito às condições de interacção entre os diferentes intervenientes – entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos – é a gestão de recursos humanos e materiais que implica a prospecção de meios para melhorar as funções educativas da instituição” (1997:31).

Sendo a relação um factor condicionante do ambiente educativo, será a sua organização que irá determinar se existe uma qualidade em educação, isto significa que a segunda depende da primeira. Do mesmo ponto de vista partilham Post e Hohman ao referirem que “O objectivo central de um contexto de educação infantil é a construção de relações fortes e facilitadoras entre o educador e a criança, entre o educador e os pais, e entre os próprios educadores” (2007: 300). Todas estas relações têm uma grande influencia na criação de um ambiente seguro e convidativo” e na “programação e rotinas centradas na criança” (Hohman e Post, 2007: 300). Para que estas relações sejam sólidas e

promotoras de um ambiente educativo de qualidade é necessário que haja um verdadeiro trabalho em parceria, em que se saibam ouvir todas as partes, desde as crianças, os educadores, as famílias, e os auxiliares de acção educativa um verdadeiro trabalho de equipa é aquele que dá atenção igualitária a todos os intervenientes.

No caso do trabalho em equipa desenvolvido pelos adultos da mesma instituição educativa, esse é um trabalho é fundamental para o funcionamento não só da instituição como da sala e de cada grupo de crianças que está a cargo de cada educador de infância. Ou seja, o trabalho em equipa é parte integral da organização do ambiente educativo, que “constitui o suporte de trabalho curricular do educador” (OCEPE, 1997:31).

Com vista a criar um ambiente de qualidade para todas as crianças aquando a sua permanência na instituição, o objectivo fundamental do trabalho em equipa, tal como referem Hardy e Platone é que “todas as crianças adquiram saberes mais sólidos num clima e num meio mais propício à sua expansão” (2004:85). Em conjunto os adultos devem construir uma nova compreensão acerca da melhor forma para apoiar o desenvolvimento de cada criança. Perante isto, o trabalho em equipa consiste em realizar, observar, analisar, por meio de trocas entre os adultos, para fazer com que as acções pedagógicas evoluam, ou seja, farão com que se construam novos princípios para a acção pedagógica, no Jardim-de-Infância (Hardy e Planote, 2004). Através dessas trocas, feitas em momentos formais e informais, os adultos, devem expressar os seus ideais, crenças, pensamentos, ideias e resistências em relação à acção pedagógica. Todas as opiniões devem ser tidas em conta, “o respeito mútuo liberta os elementos da equipa do medo de serem julgados e criticados e permite-lhes centrarem as suas energias colectivas nas crianças” (Post e Weikart, 2009:131). É esse saber partilhado que fará com que o trabalho em equipa funcione. Tudo isto permite trocas mais ricas entre profissionais sobre o conteúdo do trabalho e as acções das crianças.

Durante o tempo de estágio no Colégio do Vale, verifiquei, efectivamente, que essas trocas eram feitas tanto a nível informal, através das trocas diárias, como a nível formal. No que respeita às trocas formais, essas são feitas por meio de reuniões de equipa educativa (presença de todos os educadores de creche e jardim-de-infância) e de auxiliares, e contam com a presença da Coordenadora, Dr.^a Teresa de Matos. Estas reuniões são vitais para o funcionamento eficaz da instituição, e precisam ser uma parte regular da rotina da mesma. Segundo Goldshmid e Jackson “a reunião de funcionárias

pode ser um elemento muito importante para a comunicação” (2007:80) dentro da instituição, e acrescentam que são “também uma forma de melhorar suas habilidades e sua compreensão no trabalho diário com as crianças” (2007:80). Do mesmo ponto de vista partilham Hardy e Platone ao referirem que as trocas entre adultos “co-constroem um quadro conceitual e novos princípios para a acção pedagógica” (2004:85). Uma pessoa sozinha dificilmente consegue enfrentar a complexidade e a diversidade dos problemas, necessita de cooperação de outrem, ou seja, “o trabalho em equipe não é uma conquista individual (...) é a dimensão essencial de uma nova cultura profissional, uma cultura de cooperação” (Perrenoud, 2008: 126). Assim, “cooperar é dividir as forças para que o todo seja mais forte que a soma das partes” (Perrenoud, 2008:126). T

Também em cooperação falam Hardy e Platone ao referirem que:

“(...) para se desenvolver uma real cultura de trabalho em equipe exige igualmente que sejam iniciadas e sustentadas redes de trocas e de cooperação entre profissionais de instituições. No interior de um estabelecimento de ensino, a cultura do trabalho em equipe tem por necessidade, ainda, a instauração de modos de funcionamento e de decisões que permitam a cada um ter direito a dar a sua opinião sobre os projetos e sobre a organização da vida quotidiana da instituição.”
(2004:93)

Todavia, a cooperação, por si só, não faz o verdadeiro trabalho em equipa. Perrenoud define equipa como “um grupo reunido em torno de um projecto comum, cuja realização passa por diversas formas de acordo e de cooperação” (1999:83).

Os vários tipos de cooperação determinam o tipo de equipa de trabalho. Existem vários tipos de equipas, desde as que partilham recursos até às que detêm a co-responsabilidade de um grupo de crianças (Perrenoud, 1999). Portanto, como refere o mesmo autor “Trabalhar em equipe é (...) uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional.” (1999:81).

Assim, para se levar a cabo um verdadeiro trabalho em equipa, através do qual se estabeleçam relações equilibradas é essencial que se saiba ouvir o outro: “levar em conta cada um para mobilizar todos os parceiros; levar em conta todos para demilitar o conjunto visando à coerência, à continuidade” (Hardy e Platone, 2004:85). O diálogo é

o instrumento primordial do trabalho colaborativo, mas só será possível e duradouro quando cada um compreender o ponto de vista do outro, não exagerando nas suas expectativas, assim a colaboração irá desenvolver a confiança mútua (Perrenoud 1999). Para isso é necessário que a equipa reflita através de uma comunicação aberta, ou seja, “uma comunicação específica, honesta e directa” (Post e Weikart, 2009:137). Esta comunicação aberta torna o diálogo no trabalho muito mais fácil onde as pessoas partilham pensamentos e sentimentos genuínos. Segundo Bassedas, Huguet e Solé “Para realizar um trabalho de equipe eficaz e construtivo, é preciso desfrutar de um clima relacional e afetivo positivo, que favoreça e faça emergir as atitudes positivas ante as mais negativas.” (1999:247).

De parte, as equipas, devem deixar uma comunicação onde impera a submissão, as “ideias lisas” e a culpabilização, ou seja, “se todos se protegerem e só oferecerem uma superfície lisa, as trocas permanecem vazias. (...) Os membros das equipes duradouras demonstram grandes competências de comunicação” (Perrenoud, 1999:81).

Para que seja possível um verdadeiro trabalho em equipa, um trabalho colaborativo, os educadores têm de estar abertos à crítica, reconhecendo os seus erros e aprendendo com eles. Segundo Perrenoud “O projeto de trabalhar em conjunto estende-se às relações profissionais cotidianas, revela a necessidade de partilhar (...) questões que expõem (...) ao sarcasmo daqueles que tomam qualquer dúvida profissional por uma confissão de fraqueza ou de incompetência.” (1999:84). É natural que com a exposição de ideias surjam conflitos, porque cada educador é uma pessoa diferente, com crenças e motivações diferentes. Todavia, os conflitos não devem ser vistos como impedimento para o diálogo, até porque “o conflito faz parte da vida. (...) Uma sociedade sem conflitos seria (...) uma sociedade na qual ninguém pensa.” (Perrenoud, 1999:90). A mesma perspectiva acerca dos conflitos têm Bassedas, Huguet e Solé ao considerarem que “em todos os grupos e sistemas humanos há conflitos e é preciso aceitar a necessidade de sua existência” (1999: 248). Sabemos que os conflitos existem, mas a forma como são vistos deve ser repensada, devem ser olhados numa perspectiva construtivista. Pois sem as falhas e os conflitos em educação não seria possível existir uma reflexão pedagógica consistente, e a criação de um ambiente de qualidade para as “nossas” crianças. Como referem Bassedas, Huguet e Solé “o fato das equipes (...) serem capazes de aceitar que têm problemas e dispõem de estratégias para resolvê-los é um fator decisivo na melhoria da qualidade do fato educativo e do trabalho em equipe”

(1999:249). Maria Brederode Santos resume da seguinte maneira o ambiente que deve existir numa equipa cujo trabalho colaborativo impera:

“o trabalho cooperativo requer um ambiente securizante, não necessariamente íntimo, mas onde os professores se sintam respeitados como profissionais com um saber específico e uma responsabilidade partilhada. Um ambiente onde todos estejam disponíveis para se ajudarem uns aos outros na missão essencial de assegurar aos alunos – a todos os alunos – o cumprimento do seu direito de aprender.” (2007:5).

Do mesmo ponto de vista partilham Bassedas, Huguet e Solé ao referirem que “(...) não é necessário ser amigo de todos para poder trabalhar em equipe; porém, sem esquecer que é preciso o respeito, a aceitação e a criação de um ambiente positivo e eficaz no trabalho (...)” (1999:248).

Este clima de respeito pela palavra do outro foi sentido por mim quando estive no Colégio do Vale, no qual me foi concedida (pela primeira vez em contextos de estágio) a oportunidade de assistir a duas reuniões de equipa educativa. As reuniões contaram com a presença da Coordenadora das valências de Creche e Jardim-de-Infância, e com a presença de todos os educadores da instituição. Apesar de a reunião ser mediada pela Coordenadora, todos os intervenientes têm oportunidade de participar activamente nela e têm a possibilidade de colocarem em destaque outros assuntos que não foram referidos, mais uma vez surge a importância de dar a palavra ao outro. O papel desempenhado pela coordenadora é preponderante, pois esta exerce a função de “condutor” em que “Conduzir é vida, sem contentar-se apenas em distribuir a fala” (Perrenoud, 1999:85), cuja sua postura terá que ser de uma certa descentralização e cujas competências terão de ser de observação e de interpretação. A pessoa que modera a reunião desempenha um papel muito importante, isto porque é responsável por estimular que todos participem e por favorecer um clima positivo e funcional, para conseguir que as reuniões funcionem de uma forma ágil, onde não haja espaço para discussões pouco construtivas (Bassedas, Huguet e Solé, 1999). Contudo, o papel do condutor da reunião é muito difícil e por vezes ingrato, pois é confundido com autoridade.

Em ambas as reuniões, que tive oportunidade em assistir, foram passadas e trocadas informações sobre datas festivas, cujas comemorações constam na planificação anual da instituição. A reflexão pedagógica é deixada um pouco à margem. Contudo, a segunda reunião teve uma parte dedicada ao trabalho com as famílias, onde se falou nas reuniões de pais, mais concretamente na ficha de avaliação do final de ano lectivo que é dada aos pais. Perante isto foi discutido, entre todos os educadores, se a ficha deveria ser dada no início ou no final da última reunião de pais. Uma educadora propôs que os pais levassem a ficha de avaliação para casa, mas outra educadora contrapôs queixando-se da falta de cooperação dos pais, referindo mesmo o seguinte: “Eles nem olham para aquilo, e não querem saber!”. Ora, tal como diz Perrenoud “O verdadeiro trabalho de equipe começa quando os membros se afastam do «muro de lamentações» para agir (...)” (1999:89). Em vez de se lamentar o educador deve “trabalhar sobre o trabalho” (Perrenoud, 1999:89), sobre aquilo que realmente interessa, neste caso concreto sobre o(s) motivo(s) que levava(m) à falta de colaboração dos pais. No trabalho em equipa não se pode desistir, é fundamental que o educador seja persistente, só assim conseguirá atingir o sucesso.

Estas reuniões de equipa educativa, que assisti na minha prática, deveriam servir para a discussão da componente pedagógica, que é o que verdadeiramente interessa em educação, afastando assim o isolamento dos adultos e favorecendo a abertura do campo fechado da sala. A passagem do “privado para o público” permite a cada um o confronto com o outro, compreendendo melhor o seu trabalho. Possibilitando assim a co-construção de princípios e práticas compartilhadas (Hardy e Platone, 2004). Para que haja um trabalho de equipa que envolva todos os educadores de infância de uma mesma instituição, cabe aos responsáveis, directores e coordenadores, envolverem todos os profissionais da mesma forma, num trabalho a fim de que a instituição corresponda o máximo às necessidades das crianças e famílias (Hardy e Planote, 2004). Tal como, se pode ler nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar:

“As reuniões regulares, entre educadores, entre educadores e auxiliares de acção educativa, entre educadores e professores, são um meio importante de formação profissional com efeitos na educação das crianças. Cabe ao director pedagógico de cada estabelecimento (...), em colaboração com os educadores, encontrar formas e os momentos de trabalho em equipa” (1997:41).

Como referem Goldschmied e Jackson, “além das reuniões com todas as funcionárias, vale a pena estabelecer como prática reuniões regulares da sala para grupos, mesmo quando elas envolvem apenas duas pessoas” (2007:83), acrescentando que essas “reuniões oferecem uma oportunidade às cuidadoras de planejarem novas atividades que requerem preparação, ou de examinarem juntas e detalhadamente quais os momentos do dia em que elas sentem mais estresse e fadiga e de que maneiras isso pode ser reduzido” (2007:83). Durante o estágio desenvolvido na Sala Amarela, a educadora Carla revelou-me que não eram feitas reuniões de equipa pedagógica (o facto de não existirem reuniões formais de equipa pedagógica não impediu que não reflectisse com a educadora, ao longo das dez semanas de estágio fomos criando alguns momentos de reflexão).

Apesar de a Educadora valorizar o trabalho em equipa, referindo a importância da partilha de informações para que se possa melhorar o dia-a-dia das crianças e funcionários. E considerar fundamental a partilha de poder entre Educadora e Auxiliar, tendo como convicção que não pode existir uma boa educadora sem uma boa auxiliar e vice-versa. Acredita também que apesar das divergências que possam ter, Educadora e Auxiliar, têm que funcionar como uma só, ter um trabalho sólido e unificador que permita dar bases sólidas de aprendizagem às crianças, não podendo existir um trabalho ambíguo. Ainda assim, não são feitas reuniões formais, segundo a Educadora, por falta de tempo, como tal são apenas transmitidas informações de forma informal através de conversas ao longo do dia. Considero uma grave falha, no trabalho desenvolvido pela Educadora, que não existam estas reuniões, um momento em que as pessoas possam parar e reflectir o trabalho de ambas em conjunto, pois muitas vezes nas conversas informais passam algumas coisas que deveriam ser discutidas de uma forma mais aprofundada, para Abramowicz e Wajskop “a organização de reuniões entre profissionais ajuda a compreender melhor as atividades desenvolvidas e pode servir para discutir problemas, trocar conhecimentos e estudar temas de interesses comuns” (1994:24). Para que isso seja possível é necessário que o educador esteja sensível à derradeira importância deste trabalho de equipa.

Durante o estágio pude observar que a Auxiliar da Sala Amarela não era, na maioria das vezes, empática com as crianças, acontecimentos que tive oportunidade de relatar na

dimensão VI, deste trabalho. Para que essas falhas empáticas deixassem de existir era necessário que a educadora reflectisse com a auxiliar. Com isto, quero frisar novamente a importância das trocas formais, como meio para uma reflexão mais profunda sobre as práticas educativas desenvolvidas na sala. Essa reflexão irá permitir que as pessoas através do confronto encontrem uma solução para melhorar a qualidade educativa fornecida às crianças, durante a sua permanência na instituição.

Todavia, quero voltar a referir, que o trabalho em equipa nem sempre é fácil de se desenvolver, pois cada pessoa tem as suas próprias crenças e ideias, e muitas vezes estão em confronto com as ideias do outro. Perante isto, considero de grande relevância referir que o trabalho de equipa não nasce “da simples boa vontade dos parceiros (...) é uma luta, passa por crises, por momentos de agressividade e de dúvida, de mal-entendidos e de cansaço” (Perrenoud, 2008:133). Trabalhar em equipa é um processo difícil, é necessário que haja persistência e uma verdadeira e autentica vontade de melhorar a qualidade educativa.

Um aspecto fundamental em educação, que é transversal ao trabalho em equipa é a coerência e a continuidade de trabalho que é desenvolvido com as crianças. Só um trabalho consistente irá conduzir a crianças activas, felizes, que se desenvolvem no ambiente adaptado às suas necessidades (Hohmann e Post, 2007). Considero que o facto da equipa pedagógica da Sala Amarela não efectuarem reuniões fez com que houvesse uma falta de continuidade do trabalho desenvolvido pela educadora, por parte da auxiliar.

Daniela Dias
In Dossier Pedagógico II
2011

Anexo 15

Reflexão sobre o saber de alteridade

Excerto Dossier Pedagógico Estágio II pág. 56-58

“No que concerne á equipa pedagógica de Sala Amarela, considero que fui bem acolhida. Ajudaram-me e explicaram-me o funcionamento das rotinas, o que facilitou a minha rápida integração nas mesmas. Todavia, ao longo do tempo a auxiliar, da sala, foi tendo algumas atitudes para comigo que me deixavam triste, irritada, e angustiada. Que influenciaram, em parte, o meu desempenho no estágio. Essas atitudes eram principalmente o facto de me desautorizar permanentemente em frente das crianças, principalmente no momento da refeição. Como forma de ilustrar a situação dou o seguinte exemplo: Quando uma criança não queria comer mais, a minha abordagem era tentar perceber o porquê de ela não querer mais: conversava com ela, por vezes negociava estratégias, em que eu dizia: “Come mais dez garfadas”. Contudo, as crianças são pessoas, e como todas as pessoas existem alimentos dos quais gostam muito, outros que gostam menos, e outros que não suportam comer. Quando percebia que era angustiante para a criança comer determinado alimento e via que já tinha comido pelo menos algo significativo, autorizava-a a despejar o prato. Então a criança levantava-se e se a auxiliar visse que a o prato ainda tinha um resto de comida, mandava a criança regressar ao lugar e continuar a comer. Num tom ríspido, zangado, e irritado, dizia: “Não estejas a olhar para a Daniela porque vais ter que comer tudo”, o recado era dado à criança mas dirigia-se a mim. Estes episódios de desautorização incomodavam-me imenso, e o facto de acontecerem contribuíram para a forma retraída com que entrevia com o grande grupo, pois sentia que com aquela inconsistência as crianças não me viam como um verdadeiro membro da equipa.

Outra atitude que me incomodou bastante foi o facto de a auxiliar ter tentado intrometer-se nas actividades que desenvolvi na sala, de uma forma bastante intrusiva. Sabendo que eu ia desenvolver um projecto sobre os animais (do qual falei na dimensão V) aproximou-se de mim e sem perguntar fez a seguinte afirmação: “No teu projecto vais falar sobre os ovos e sobre os oceanos.”. Ao que respondi que não sabia se o poderia fazer, tudo iria depender das dúvidas que as crianças levantassem, e ela num tom muito incomodado respondeu “Eles estavam há tanto tempo a pedir para fazer um projecto dos ovos e dos oceanos, assim vamos ter que fazer outro projecto!”. Eu não era, certamente, a responsável pelo facto desses projectos (dos ovos e dos oceanos) não terem sido feitos. Para além disso não poderia sobrepor assuntos, no projecto que iria desenvolver, sem saber se as crianças estavam ou não interessadas.

Estas questões, de desautorização e de intrusão, angustiavam-me diariamente. Todavia, não conseguia falar sobre elas com a Educadora Cooperante, uma vez que não sabia qual a melhor forma para as abordar. Mas na oitava semana aconteceu um episódio que contribuiu para que eu finalmente fosse falar com a educadora. Mais uma vez esse episódio relacionou-se com a alimentação. Depois da maioria das crianças ter lanchado, a auxiliar da sala dirigiu-se com elas para o exterior, como habitual, e eu fiquei no refeitório a dar apoio a duas crianças que ainda não tinham terminado de lanchar. Um menino (que vou designar por G.) não comia o iogurte porque não gostava do sabor, como já tinha menos de meio no copo autorizei-o a levantar-se da mesa. Uma auxiliar de outra sala viu a criança a deitar fora o resto do iogurte e ameaçou-a dizendo-lhe que ia contar à auxiliar da sua sala que o tinha visto a fazer aquilo. O menino apareceu junto a mim apavorado com aquela situação, tentei acalmá-lo e disse-lhe para ir para o exterior. Enquanto eu permaneci a dar apoio a uma menina no refeitório, poucos minutos depois o G. regressou ao refeitório a chorar, muito angustiado porque a auxiliar da sala o tinha mandado comer outro iogurte. Considero que esta situação foi muito grave, porque a auxiliar da outra sala sabia que era eu que estava com as crianças, e em vez de ameaçar o G., deveria ter-me perguntado os motivos pelos quais me fizeram deixá-lo não terminar o iogurte. Por outro lado a auxiliar da sala na qual desenvolvi o meu estágio, também tinha conhecimento que era eu que estava com as crianças, e mais uma vez desautorizou-me. Perante toda esta situação, fiquei sem saber, muito bem, que atitude tomar: deveria fazer um braço de ferro com a auxiliar? Considerei que essa não fosse a melhor opção, então optei por acalmar, em primeiro lugar, a criança e depois perguntei-lhe se ele gostava de algum sabor de iogurte em especial, ele disse-me que gostava mais de iogurte de morango e então eu fui buscar-lhe um iogurte desse sabor.

Então finalmente no final da oitava semana, expus todas estas situações junto da Educadora. Tinha uma necessidade premente de desabafar e encontrei na Educadora a pessoa ideal para o fazer, antes de falar com qualquer outra pessoa. Essa conversa foi muito importante para mim, mas deveria ter acontecido mais cedo, porque depois dessa conversa senti-me com mais força para intervir na sala.”

Daniela Dias
In Dossier Pedagógico II
2011

Anexo 16

Notas de Campo de atitude empática entre crianças

Contexto: Jardim-de-Infância (Estágio II) e Creche (Estágio I)

Nota de Campo1

Sala Amarela (Jardim-de-Infância)

Data: 13 de Abril

Hora: 14h30

Momento da Rotina: Momento de Grande Grupo (Período da Tarde)

Descrição da acção:

Um menino estava com um problema na perna, e tinha dificuldades em deslocar-se. Ao chegar à sala, no tempo de grande grupo no período da tarde, quando as crianças permaneciam sentadas em roda no tapete uma menina levantou-se da roda, puxou de uma cadeira e disse para ele se sentar, voltando a sentar-se na roda. Isto demonstra a preocupação que a menina teve pelo colega que estava fragilizado, sendo capaz de reconhecer isso e fazendo algo para o ajudar.

Nota de Campo2

Sala Parque (Creche)

Data: 22 de Dezembro

Hora: 11h

Momento da Rotina: Momento de Exploração Livre (Período da Manhã)

Descrição da acção:

O G. estava a brincar com um boneco que tinha pendurado em uma das extremidades uma ventosa. Um minuto depois de ter explorado o boneco de várias formas aproximou-se do espelho existente na sala e colocou a ventosa no espelho deixando o boneco pendurado no nele. Tentou tirar o boneco em várias tentativas mas como não conseguia começou vocalizar uns gritos de irritação. O D. que já estava a observar o G. à alguns minutos aproximou-se dele e do boneco que estava preso com a ventosa e com a unha soltou a ventosa do espelho, o boneco caiu e o D. apanha-o e dá-o de volta ao G.